



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO EMPRESARIALES Y HUMANAS

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**“RELACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA CON EL LOGRO DE
APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES
DE 1° GRADO DE PRIMARIA DEL COLEGIO PERUANO ALEMÁN MAX
UHLE”**

**Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación con especialidad
en Educación Primaria, presentada por la Bachiller:**

ROXANA MOLLENEDO FLORES

Asesor: Mtro. Walter Lizandro Arias Gallegos

AREQUIPA – PERÚ, 2017

DEDICATORIA

A Dios, por darme todo lo que tengo.

A mis padres, quienes me educaron con
mucho más de lo que merezco.

A mi asesor por su tiempo y paciencia.

Y a mis compañeras de trabajo, por su
amistad y cariño.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y agradeceré siempre a Dios, por todo su amor y porque este se ve reflejado en los gratos momentos que me hacen vivir y en las personas que Él pone en mi camino.

Agradezco a mi familia, en especial a mis padres y hermanas, porque son el mejor ejemplo que Dios me pudo regalar, porque me brindan su ayuda, cariño y comprensión. Y sobre todo porque han hecho de mi quien soy hoy.

Agradezco a mi asesor, por sus orientaciones, conocimientos y tiempo.

Agradezco a la Institución Educativa en la que me encuentro trabajando actualmente, no solo por haberme dado la oportunidad de poner en práctica todo lo que he aprendido y continúo aprendiendo, sino también por haberme concedido los permisos necesarios para poder llevar a cabo esta investigación.

Agradezco a mis compañeras y ahora amigas del trabajo porque me facilitaron libros, artículos e información útil para realizar esta pesquisa, y más aún por haberme ayudado a aplicar el instrumento de trabajo.

Por último, agradezco a mis niños, quienes sin darse cuenta me enseñan algo nuevo día a día y sacan lo mejor de mí.

RESUMEN

Hoy en día, el mundo globalizado en el que nos desenvolvemos no solo nos permite, sino que nos exige estar conectados con diferentes tipos de cultura (Feng & Iriarte, 2013). Esta tendencia global demanda el aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2). Sin embargo, pese a toda la importancia que se le ha otorgado a este aprendizaje (Lasagabaster & Sierra, 2009; Universidad de Congreso, 2014), es sorprendente saber que las investigaciones en este campo son limitadas (Arango, Puerta, Montoya & Sánchez, 2013; Lasagabaster, 2001; Porto, 2012; Ramírez-Romero, 2009). Por tal razón y a fin de contribuir a este ideal, surge la presente investigación con el objetivo de determinar el grado de relación entre la conciencia fonológica, una habilidad metalingüística desarrollada en los primeros años que permite la manipulación intencional de las unidades lingüísticas, con el logro de aprendizaje del alemán como L2.

El tipo de investigación fue cuantitativa de alcance correlacional, aplicando un diseño transversal no experimental. En tanto que, la muestra estuvo conformada por 84 niños y niñas con una edad promedio de 7.16 años que cursaban el primer grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle en la ciudad de Arequipa. Se aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) para evaluar el nivel de conciencia fonológica de los niños, y posteriormente se correlacionaron sus resultados con las notas del curso de alemán.

Los resultados evidenciaron un nivel alto de conciencia fonológica en los menores evaluados, con un promedio de 6.120 sobre 7 puntos. Además, en todas las subpruebas del THM, los niños tienen puntajes altos, siempre que su nivel de conciencia fonológica sea superior, con excepción de la subprueba de Aislamiento de fonemas. No existen diferencias significativas

en ninguna de las subpruebas de conciencia fonológica, en función del sexo. De la misma forma, se observó que la edad no se relaciona con los puntajes de ninguna de estas subpruebas. Por último, se puede afirmar que los niños que tienen mayor nivel de conciencia fonológica también tienen mayor nivel de logro de aprendizaje del idioma alemán como segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: segunda lengua, conciencia fonológica, aprendizaje, unidad fonológica.

ABSTRACT

Nowadays, the globalized world in which we develop not only allows us, but also demands us to be connected with different types of culture (Feng & Iriarte, 2013). This global trend requires the learning of foreign languages or second languages (L2). However, despite all the importance that has been given to this learning (Lasagabaster & Sierra, 2009, University of Congress, 2014), it is surprising to know that research in this field is limited (Arango, Puerta, Montoya & Sánchez, 2013; Lasagabaster, 2001; Porto, 2012; Ramírez-Romero, 2009). So in order to contribute to this ideal, this research aims to determine the degree of relationship between phonological awareness, a metalinguistic ability developed in the early years that allows the intentional manipulation of linguistic units, with the achievement of German learning as a L2.

The research was quantitative and correlational, applying a non-experimental transversal design. Its sample consisted of 84 children attending the first grade of elementary in Colegio Peruano Aleman Max Uhle in Arequipa city. The sample's mean age was 7.16 years old. Then, the Metalinguistic Skills Test was applied to assess the level of children's phonological awareness, which results were correlated with the German course notes subsequently.

The results evidenced a high level of phonological awareness in the evaluated children, with an average of 6,120 over 7 points. In addition, in all phonological awareness subtests, children scores were high, provided their level of phonological awareness were higher, with the exception of the Phoneme Isolation subtest. There are no significant differences in any of the phonological awareness subtests, depending on the sex of the children. In the same way,

it was observed that age is not related to the scores in any of these subtests. Finally, it can be affirmed that children who have a higher level of phonological awareness also have a higher level of achievement of German learning as a second language.

KEY WORDS: second language, phonological awareness, learning, phonological unity.

INDICE GENERAL

	Pág.
Resumen	4
Abstract	6
Introducción	13
 Capítulo I: Planteamiento del estudio	
Descripción del problema	15
Hipótesis	18
Objetivos	20
Importancia del estudio	21
Limitaciones del estudio	22
Definiciones de términos	23
 Capítulo II: Marco de referencia	
Conciencia fonológica	25
Segunda lengua	61
Conciencia fonológica y aprendizaje de L2	76

Capítulo III: Metodología de la investigación

Introducción	81
Muestra	86
Instrumentos	87
Procedimientos	91

Capítulo IV: Resultados

Introducción	92
Análisis de datos	93

Capítulo V: Discusión

Conclusiones	112
Recomendaciones	114

Referencias	116
--------------------	-----

Anexos	129
---------------	-----

INDICE DE TABLAS

	Pág.
TABLA 1: Indicadores de desarrollo de CF exigidos por el Ministerio de Educación	31
TABLA 2: Ejemplos del nivel silábico de la CF	51
TABLA 3: Ejemplos del nivel intrasilábico de la CF	52
TABLA 4: Ejemplos del nivel fónico de la CF	53
TABLA 5: Ejemplos del nivel de rimas de la CF	54
TABLA 6: Operacionalización de la variable CF	82
TABLA 7: Valoración de la operacionalización de la variable CF	83
TABLA 8: Operacionalización de la variable Segunda Lengua (L2)	85
TABLA 9: Puntuaciones asignadas por cada subtest del THM	88
TABLA 10: Coeficientes de validez del THM	90
TABLA 11: Estadísticos descriptivos del Test de Habilidades Metalingüísticas	94
TABLA 12: Comparaciones de las subpruebas en función del sexo (T Student)	96

TABLA 13: Análisis de varianza en función a la sección	98
TABLA 14: Análisis de varianza en función al nivel de logro en aprendizaje del alemán	100
TABLA 15: Análisis de varianza por nivel de CF	102
TABLA 16: Correlaciones entre las variables cuantitativa	104
TABLA 17: Análisis de regresión lineal	105
TABLA 18: Tabla de contingencia Aprendizaje del alemán	107
* Conciencia fonológica	

INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO 1: Evolución del conocimiento fonológico	50
GRÁFICO 2: Clasificación de los niveles de la conciencia fonológica según la primera interpretación	55
GRÁFICO 3: Clasificación de los niveles de la conciencia fonológica según la segunda interpretación	59
GRÁFICO 4: Distribución de estudiantes por sexo	86
GRÁFICO 5: Distribución de estudiantes por sección de clase	87
GRÁFICO 6: Niveles de Conciencia Fonológica en la población	95

INTRODUCCIÓN

La necesidad de ser ciudadanos multilingües se hace cada vez más evidente en diferentes esferas sociales, como la educación. Esta tendencia global ha generado que las autoridades educativas introduzcan la obligatoriedad de enseñar una segunda lengua (L2) desde un inicio temprano, lo que provoca que los escolares estén comenzando a aprender una L2 más pronto que nunca por la importancia que tiene (Coleman, 2006).

Resulta importante señalar que es poco lo que realmente se conoce sobre predictores y facilitadores del aprendizaje de L2 porque las investigaciones en este campo son limitadas (Arango et al., 2013; Lasagabaster, 2001; Porto, 2012; Ramírez-Romero, 2009). Por lo tanto, es imperioso e importante facilitar el aprendizaje de L2 (Arango et al., 2013; Navarro, 2010).

De acuerdo a lo anteriormente señalado, el propósito de la presente investigación es contribuir con este ideal, pues tiene el objetivo de determinar el grado de relación entre la conciencia fonológica, una habilidad metalingüística desarrollada en los primeros años que permite la manipulación intencional de las unidades lingüísticas, y el logro de aprendizaje del alemán como L2 en niños del primer grado de nivel primario en el Colegio Peruano Alemán Max Uhle.

La estructura de este trabajo consta de cinco capítulos. En el primero, se establece el planteamiento del problema, en el cual se desarrollan su descripción y formulación, como también se consignan las hipótesis, los objetivos, la importancia y justificación del estudio, las limitaciones surgidas durante la investigación y posteriormente la definición de términos.

En el segundo capítulo, se expone el marco teórico, dando a conocer el estado de arte del estudio. Se podrán apreciar las bases teóricas de la investigación, y con respecto a las variables de conciencia fonológica y segunda lengua, se ahondará en su historicidad, definición, clasificación y en las investigaciones antecedentes a ellas (cabe señalar que se presentan los antecedentes consignados por separado para cada una de las variables, ya que no se han encontrado investigaciones que relacionan ambas variables).

El tercer capítulo expone la metodología de la investigación redactada a modo de introducción, especificando el método y diseño del estudio. Además, se detalla la operacionalización de las variables, la muestra y los procedimientos de recolección de datos.

El cuarto capítulo concierne a los resultados a los que se ha llegado en el estudio, presentándolos en tablas y gráficos, se explica el uso de determinadas pruebas estadísticas y se analizan los datos obtenidos.

Por último, en el quinto capítulo se desarrolla la discusión, en la que se contrastan los datos obtenidos con la información previamente expuesta en el marco teórico. Para posteriormente, presentar las conclusiones y las recomendaciones que servirán como aporte a futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El mundo globalizado de hoy nos permite y exige estar conectados con diferentes tipos de cultura (Feng & Iriarte, 2013), por lo que es indispensable aprender distintas lenguas ya que en gran parte de las áreas del conocimiento y desarrollo humano se emplean diversos idiomas (Universidad de Congreso, 2014).

Es así como, el alemán es hablado por 125 millones de personas (como primera y segunda lengua), además de ser el idioma más hablado en Europa. Por tal motivo, el gobierno alemán cuenta con colegios alemanes fuera de su territorio, por ejemplo, en Perú tiene 6 colegios apoyados por el gobierno alemán, siendo uno de ellos el Colegio Peruano Alemán Max Uhle, ubicado en Arequipa (Embajada Alemana Lima, s.f.).

Centrándonos en el aprendizaje de la L2, es necesario exponer que las últimas cuatro décadas han sido pródigas en propuestas innovadoras (Klett, 2010); asimismo, la evidencia muestra que aunque son distintas las investigaciones que abordan este campo, es poco lo que realmente se conoce sobre predictores y facilitadores que sean eficientes, eficaces y científicamente comprobados en el aprendizaje de la (L2), ya que las investigaciones en el campo

de la L2 son limitadas (Arango et al., 2013; Lasagabaster, 2001; Porto, 2012; Ramírez-Romero, 2009). En pocas palabras, se necesitan nuevas pesquisas que contribuyan a facilitar el aprendizaje de una L2, ya que este proceso requiere instrucción por no ser un proceso natural (Arango et al., 2013; B. Navarro, 2010).

Algunos investigadores, como Bachelor (2015), Corrales (2009), B. Navarro (2010) y Pinillos (2012) resaltan el papel fundamental del “input”, ya que es este uno de los principales caminos por el que el estudiante interioriza la L2. Pero en la actualidad y principalmente en nuestra realidad son pocos los colegios donde se aplican metodologías enfocadas en la cantidad y calidad del input. Este es el caso del Colegio Peruano Alemán Alexander von Humboldt, localizado en Lima, que aplica la metodología de “Inmersión”, gracias a la cual en kindergarten y en los primeros grados, los estudiantes son instruidos netamente en alemán, logrando experimentar el idioma de manera continua e intensiva de una forma natural (Colegio Peruano Alemán Alexander von Humboldt, s.f.). Sin embargo, en un gran porcentaje de colegios, las horas expuestas al L2 de los estudiantes son mínimas, forzando a generar nuevas investigaciones para descubrir facilitadores y predictores de este campo de aprendizaje.

Es así que, diferentes autores han vinculado el aprendizaje y éxito de L2 con distintas habilidades y competencias desarrolladas en la adquisición y práctica de L1 (Arango et al. 2013; Arias & Llamosas, 2011; B. Navarro, 2010; Corrales, 2009; Cummins, 1998; Freeman & Freeman, 1997, citado en C. Navarro, 2005; F. Rodríguez, 2009; P. M. Rodríguez, Buiza, Adrián & Alegría, 2012; Skehan & Ducroquet, 1988; Sparks, Patton & Ganschow, 2012),

encontrando que ciertas habilidades psicolingüísticas de la L1 tienen un papel importante en el aprendizaje de L2.

Así mismo y en coherencia con lo expuesto anteriormente, autores como Georgiou, Parrilla y Papadopoulos (2008); Lipka y Siegel (2010); Keilty y Harrison (2015); Lervag, Braten y Hulme (2009, citado en Arango et al., 2013) y Sparks et al., (2012) han investigado específicamente el vínculo que existe entre L1 y sus habilidades metalingüísticas fonológicas con el aprendizaje de L2.

Es justamente la conciencia fonológica (CF) una de estas habilidades metalingüísticas. La cual ha sido vinculada estrechamente con el aprendizaje de la lectoescritura (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho & Alcalde, 2011; Bravo, 2004; Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje [CPAL], 2016; Defior, & Serrano, 2011b; Rego & Buarque, 1997). Además de ser vista no solo como un facilitador del proceso de lectura y escritura (Dos Santos & Maluf, 2010), sino también como una variable predictiva del aprendizaje lector (Belón, 2012; Velarde, Canales, Melendez & Langan, 2010). Pero aún no se han desarrollado suficientes investigaciones que muestren específicamente la relación de la CF con el logro de aprendizaje de una L2.

1.1. Formulación del problema

Por todo lo expuesto anteriormente, el presente estudio estuvo diseñado para encontrar cuál es el tipo de relación de la conciencia fonológica con el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el

alemán. De ello se desprende que la pregunta de investigación que orienta este estudio es:

¿Qué tipo de relación existe entre la CF y el logro del aprendizaje del alemán como L2 en los niños de 1° grado del nivel primario del Colegio Peruano Alemán Max Uhle?

1.2. Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle?
- ¿Cuál es el nivel de logro de aprendizaje del idioma alemán de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle?
- ¿Qué diferencias se aprecian en los niveles de CF en los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle según su sexo, sección y subprueba tomada?

2. HIPÓTESIS

2.1. Hipótesis general

Existe una correlación positiva entre el nivel de CF con el logro de aprendizaje del alemán como segunda lengua de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle.

2.2. Hipótesis específicas

- El nivel de CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle será alto.
- El nivel de logro de aprendizaje de logro de aprendizaje del idioma alemán de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle será alto.
- El nivel de CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle presentarán diferencias según su desempeño en las subpruebas de conciencia fonológica del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).
- El nivel de CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle será superior en las niñas.
- El nivel de CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle presentará diferencias según la sección a la que pertenecen.

2.3. Hipótesis nula

La relación entre el nivel de CF y el logro del aprendizaje del alemán como segunda lengua de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle es nula.

2.4. Hipótesis estadística

$$H_{i1}: R_{xy} \neq 0$$

$$H_{o1}: R_{xy} = 0$$

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Determinar el grado de relación de la CF con el logro de aprendizaje del idioma alemán en estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle.

3.2. Objetivos específicos

- Evaluar la CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle en la ciudad de Arequipa.
- Identificar el logro de aprendizaje del idioma alemán de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle en la ciudad de Arequipa.
- Comparar los niveles de CF de los estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle según su sexo y sección.

4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Conocida y expuesta la importancia tanto de poseer un buen nivel de CF y de aprender un idioma extranjero (L2) como es el alemán, surge el presente proyecto de investigación dirigido a sustentar que existe una relación positiva entre el nivel de CF del español como la lengua materna (L1) y el logro del aprendizaje del alemán; lo cual beneficia a todo el sistema educativo escolar por tres grandes razones.

Primero, el presente estudio refuerza la idea de que las técnicas, métodos y estrategias de la conciencia fonológica en la L1 son importantes, útiles, beneficiosas y fructíferas en la enseñanza del alemán como L2, por lo que deben ser aplicados y trabajados dentro del contexto escolar para lograr resultados más satisfactorios en el logro de aprendizaje de esta segunda lengua. Esto nos lleva, sin duda alguna, a sacar mayor provecho del sistema educativo.

Segundo, esta investigación es buen sustento para integrar en el currículo y programaciones del nivel educativo inicial y primario actividades que lleven a evaluar y trabajar tempranamente la conciencia fonológica, no solo para ejercitar y fortalecer la base psicolingüística elemental que favorece los procesos de enseñanza de una segunda lengua, sino también para alertar a los padres y profesores de los posibles obstáculos que pueden atravesar ciertos estudiantes, y poder así ejercer intervenciones eficaces.

Por último, el presente responde a la necesidad y preocupación por parte de los docentes e investigadores ante la falta de propuestas innovadoras en el ámbito de la enseñanza – aprendizaje de las L2 (Klett, 2010). Asimismo, servirá

como base para futuras investigaciones y pesquisas, y de esta forma se orientará mejor el proceso de enseñanza de una L2, pues entre más se conoce, más se aplica.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Durante el desarrollo del presente trabajo, se tuvo como principal limitación tiempos programados en los que no se podía evaluar a los niños en lo referente a su nivel de conciencia fonológica, esto se dio por tres motivos: primero, el avance de clases y actividades propias del colegio que no podían ser interrumpidas; segundo, la ausencia de algunos niños por motivos de salud y viaje; finalmente, la llegada atrasada de las movilidades escolares en los que venían la mayoría de niños al colegio. Esta limitación se solucionó reprogramando las horas de evaluación de los niños que no pudieron ser evaluados, por lo que el tiempo de aplicación del instrumento Test de Habilidades Metalingüísticas THM duró más de lo que estaba establecido en el cronograma del proyecto correspondiente al presente estudio.

Por otra parte, como el colegio pertenece a un contexto de familias pudientes, se encontró que el 20.23 % de los niños tenían como mínimo a uno de sus padres como exalumno del colegio, es decir, que este porcentaje de estudiantes tenía por lo menos un padre que hablaba alemán.

Finalmente, solo se tuvo acceso al promedio de dos competencias del aprendizaje del alemán como segunda lengua, las cuales son Producción oral y

Comprensión oral. Esto debido a que la política del colegio en lo referente a su propuesta de aprendizaje plantea que primer grado de primaria se trabaje la segunda lengua solo en base a estas dos competencias.

6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

- **Lengua:** También llamado idioma, es el sistema establecido que una comunidad de personas utiliza para comunicarse (Pérez & Merino, 2008).
- **Lengua materna (L1):** También llamada primera lengua por ser el primer idioma que una persona adquiere. El aprendizaje de L1 se da de manera natural; es decir, por medio de la interacción con el entorno inmediato, sin reflexiones lingüísticas desarrolladas de forma consciente y sin intervención pedagógica (Pérez & Merino, 2008).
- **Segunda Lengua (L2):** Es la lengua que se aprende después de la materna. Siendo su aprendizaje de manera consciente y explícita a través de la instrucción (Arango et al, 2013; Navarro, 2010).
- **Conciencia fonológica (CF):** Es la habilidad metalingüística que permite a las personas manipular intencionalmente las unidades lingüísticas (unidades subléxicas) de la palabra (CPAL, 2016).
- **Aprendizaje:** Es el proceso mediante el cual gracias al estudio, la enseñanza o la experiencia se adquieren diversos conocimientos, valores, habilidades y actitudes (Pérez & Gardey, 2008).

- **Lectoescritura:** Es un proceso de aprendizaje que va desde la diferenciación de códigos hasta percepción que a cada letra le corresponde un valor sonoro (Cassany, Sanz & Luna, 2007).
- **Conciencia léxica:** Es la habilidad para reconocer y manipular las palabras que forman oraciones u frases (CPAL, 2016).
- **Conciencia silábica:** Es la habilidad para dividir, fraccionar y manipular las sílabas que componen palabras (CPAL, 2016).
- **Conciencia intrasilábica:** Es la habilidad para dividir, fraccionar y manipular el arranque y rima de las palabras (CPAL, 2016).
- **Conciencia fonémica:** Es la habilidad para segmentar y manipular los fonemas de la palabra (CPAL, 2016).
- **Unidad fonológica:** Es una unidad de la palabra; puede ser la sílaba, la unidad intrasilábica o los fonemas (CPAL, 2016).
- **Rima:** Es una parte de la sílaba que a su vez está formado por un núcleo vocálico y coda (Herrera & Defior, 2005).
- **Sílaba:** Es la división fonológica de una palabra o aquellos sonidos que, a partir de una articulación, componen un mismo núcleo fónico (Pérez & Gardey, 2008).
- **Fonemas:** Unidades fonológicas mínima del habla, que se representan mediante letras. (Herrera & Defior, 2005).

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

De acuerdo a la revisión bibliográfica y virtual desarrollada hasta la fecha tanto en investigaciones internacionales como nacionales, se han encontrado pocos estudios similares al presente; es decir, que vinculen la conciencia fonológica (CF) de la lengua materna o primera lengua L1 con el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (L2), y aún más siendo esta última el alemán.

Por consiguiente, en este capítulo se expondrán y explayarán las dos variables de investigación por separado, en un primer momento. Y luego de haber hablado sobre los antecedentes históricos y de evolución, relaciones con otros factores, definiciones y componentes, si se precisa, se desarrollarán los antecedentes encontrados sobre la relación de la L1 con la L2.

1. CONCIENCIA FONOLÓGICA

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Por los años 1950 y 1960, la conciencia fonológica no era tomada en cuenta en las investigaciones, debido a que estas generalmente abarcaban aspectos como la percepción visual y del ritmo, lateralidad y psicomotricidad

fina. Es recién a partir de la década de los 70 y 80 que esta habilidad metalingüística comienza a ser investigada y estudiada (Santamaria et al.,2004 y S. V. Rodríguez, 2010), al parecer gracias a una indagación de Liberman y Shankweiler que demostró que los problemas de lenguaje y lectura están enlazados con la carencia de la CF, y más específicamente que la falta de desarrollo de esta habilidad es el origen de muchas de las dificultades de la lectoescritura (S. V. Rodríguez, 2010).

Las primeras investigaciones que tienen como temática algunas de las tareas de la conciencia fonológica son explicadas y al mismo tiempo resumidas por Vidal y Manjón (2000) en una recopilación bibliográfica que será expuesta en los siguientes renglones. Así, una de las primeras investigaciones fue un trabajo de Barbara Fox y Donald Routh, en 1975, en el que se examinó la conciencia fonológica en sus tareas de segmentación, más específicamente la descomposición de frases en palabras, y de estas en sílabas y en fonemas. Pero este estudio tuvo muchas críticas por no controlar adecuadamente la variable segmentación.

Al año siguiente, Fox y Routh realizaron otra investigación donde examinaron los efectos de la instrucción en habilidades segmentales en dicho aprendizaje, para lo cual enseñaron a combinar sonidos para formar palabras a un grupo experimental (niños de 4 años) y posterior a esto, tanto al grupo control como al experimental se les instruyó en la tarea de asociación de sonidos con signos gráficos desconocidos para ellos (letras del alfabeto griego), los resultados indicaron que el grupo experimental aprendía antes a realizar la nueva tarea y cometían menos errores, además, los niños que tenían

un éxito realmente mayor eran los del grupo experimental que ya poseían conocimiento sobre la descomposición de palabras en sonidos.

Lamentablemente, este segundo trabajo tuvo las mismas críticas que el primero por lo que Fox y Routh llevaron a cabo otras dos investigaciones. En 1983, demostraron que existía una relación entre dificultades de conciencia segmental y aprendizaje lector, al realizar un estudio longitudinal con una muestra pequeña (20 niños), por lo que los resultados no podían ser considerados como significativos. Más tarde, en 1984, trabajaron con un grupo más grande (41 niños) y concluyeron que las habilidades fonémicas, en este caso la segmentación o combinación de fonemas, estaban relacionadas causalmente con el aprendizaje de la lectura, pudiendo influir favorablemente en este complejo proceso.

Paralelamente Bradley y Bryant, dos profesores y psicólogos de la Universidad de Oxford partieron de la hipótesis de que las experiencias que un niño tiene con la rima antes de ir al colegio podría tener un efecto en el éxito posterior del aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura. Estos dos psicólogos reunieron a una muestra 400 niños de 4 a 5 años, a los que les aplicaron, en un inicio, un test de conciencia intrasilábica (rima y aliteración). Cuatro años después evaluaron a los mismos niños en lectura, escritura y matemáticas, evidenciando que existe una relación causal y específica entre la conciencia intrasilábica y el aprendizaje de lectoescritura, ya que luego de eliminar la influencia intelectual, los resultados obtenidos en las pruebas de conciencia intrasilábica predecían de manera satisfactoria los logros en lectoescritura, pero no en matemática (Bradley & Bryant, 1983).

Por otro lado, Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979) sostenían que había una influencia recíproca entre la CF y lectura, ya que comprobaron la ausencia de CF en adultos analfabetos. Debido a esto, plantearon la hipótesis de que sería posible que la CF apareciera sólo durante el proceso de aprendizaje de la lectura en lenguas de sistema alfabético. Sin embargo, años más tarde, Pinzás (1995) en su trabajo sugiere que la CF es una habilidad previa y acompañante de la lectura, que se desarrollaría gradualmente y que empezaría a los tres años, por lo que considera a la CF como un predictor del éxito o fracaso de la lectoescritura.

Apoyando la moción de Pinzas, encontramos a Sellés (2006) quien también considera a la CF como un principal predictor; a Santamaria, Leitão y Assencio-Ferreira (2004) y a Cárnio y Dos Santos (2005), quienes resaltan la importancia del desarrollo de CF para la alfabetización y la lectoescritura; y, Herrera & Defior (2005) quienes encuentran una interacción recíproca entre el desarrollo de la CF y la lectura. Sin embargo, entretanto surgen otros estudios que sustentan que la CF era un producto del aprendizaje de la lectoescritura y no al contrario, como lo sostienen Morais y colaboradores (1979,1986, citado en Defior, 2006).

Por este motivo, Defior (2006) parafrasea lo que Torneus en 1984 había calificado como el “problema del huevo o la gallina”, pues especialmente por los años 80, los pocos estudios que se llevaban a cabo en este ámbito estaban diseñados a resolver el debate de qué era producto de qué; es decir, si era la conciencia fonológica quien influenciaba a la lectura, o si por el contrario, era la lectura quien influencia a la conciencia fonológica.

Ambas posturas continuaron hasta que distintas pesquisas demostraron que la influencia era mutua.

En los últimos años, las indagaciones sobre CF continúan girando en torno al aprendizaje y éxito de la lectoescritura. Así, se encuentran diferentes autores como: Dos Santos y Maluf (2010) que confirman que las habilidades metafonológicas o CF tienen un importante papel facilitador en el inicio de la escritura. Defior y Serrano (2011) que amplían el campo de investigación y concluyen en que la CF, en particular la conciencia fonémica, es sustancial no solo en los sistemas ortográficos transparentes, sino también en los opacos, para el reconocimiento de las palabras y posteriormente el aprendizaje de la lectoescritura, aunque no respecto a la comprensión lectora. Y Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcale (2011) y más adelante Cannock y Suárez (2014) que propusieron que las lenguas transparentes favorecen a la CF por su Relación unívoca de grafema y fonema.

De todo lo expuesto anteriormente, podemos resumir que son diferentes trabajos los que abarcan a la conciencia fonológica, destacando que en un principio las indagaciones tomaban como protagonistas a las tareas de la conciencia fonológica por separado. Luego, las investigaciones siendo correlacionales o causales, longitudinales o transversales, de muestras grandes o pequeñas, siempre han visto vinculadas con aspectos relacionados al aprendizaje de la lectura y escritura (Sellés, 2006).

De ahí que se resalta la importancia del desarrollo de la CF en niños pequeños para alcanzar un buen rendimiento académico, ya que tanto la lectura y la escritura son piezas clave en todas las materias escolares. Es por

esto que en la actualidad, organismos relacionados con la educación ponen en manifiesto su preocupación por alcanzar ciertos niveles de conciencia fonológica. Estos son los casos, por ejemplo, de Ecuador (Ochoa, 2015) y de Perú (Ministerio de Educación, 2010).

Ochoa (2015) describe que en la propuesta curricular del Ministerio de Educación de Ecuador, la CF es vista como la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras están formadas por sonidos. Y que a partir del desarrollo esta habilidad, se busca que el alumnado tenga conciencia de los sonidos que forman las palabras, para de este modo puedan aislarlos y manipularlos para formar otras palabras. En suma, esta habilidad debería trabajarse antes de conocer las grafías que los representan.

Mientras que, el Ministerio de Educación del Perú (2010) se manifiesta por medio del Diseño Curricular Nacional en el cual plantean algunas capacidades que sugieren el desarrollo de la CF. Por lo que autores como Cortez, Milla y Zúñiga (2011), presentan un cuadro que resume las exigencias de parte del Ministerio de Educación (MINEDU) para con el desenvolvimiento de esta habilidad metalingüística.

TABLA 1: Indicadores de desarrollo de CF exigidos por el MINEDU

Área: Comunicación		
Capacidades y Conocimientos		
3 años	4 años	5 años
<p>Expresa mediante la repetición de poesías, canciones y adivinanzas, su interés por la rima, reconociéndola en palabras simples.</p>	<p>Utiliza la rima mediante el juego reconociendo sonidos iniciales y finales en las palabras.</p>	<p>Reconoce situaciones de juego y en acciones cotidianas la integración silábica (reconoce la sílaba que falta, inicial, media y final en una palabra).</p> <p>Reconoce en situaciones comunicativas las palabras que riman y palabras que tienen el mismo sonido inicial.</p>

Cortez y colaboradores (2011), luego de observar y analizar la presentación de las competencias del DCN, notaron que a pesar de que éste

cuenta con una secuencia gradual de actividades, debido a que parten de la sensibilidad fonológica, siguiendo luego actividades de rimas y conciencia silábica, no se evidencian competencias referidas a tareas de análisis y síntesis fonémica, tanto en la etapa pre-escolar como en los primeros de la escuela primaria.

Otro autor que critica el DCN, es Montalvo (2014), quien plantea que a pesar del diseño de programas de fortalecimiento metodológico, este documento no sistematiza actividades para el desarrollo de esta habilidad, originando que los profesores desconozcan los métodos adecuados de su estimulación, ya que en ocasiones la conciencia fonológica es confundida con memoria o discriminación auditiva.

1.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. ESTUDIOS INTERNACIONALES

Rego y Buarque (1997), luego de una revisión bibliográfica, detectaron por un lado, una estrecha relación de la CF y la escritura, y por otro, que algunos sistemas de escritura no son totalmente fieles a su base fonológica. Por lo que desarrollaron un estudio con 46 niños brasileños de clase media-baja, a los cuales se les evaluó su conciencia metalingüística y la adquisición de ortografía. Sus resultados indicaron que la conciencia sintáctica es un facilitador específico de la adquisición de las reglas

ortográficas que envuelven el análisis morfo-sintáctico, mientras que la CF contribuye principalmente a la adquisición de reglas de contexto grafo-fónicos.

Bravo (2004) realizó un trabajo cuyo objetivo era examinar y detallar la CF como una zona de desarrollo próximo (ZDP) para el aprendizaje de la lectura en niños de nivel inicial y primario. Luego de realizar su investigación bibliográfica, Bravo explicó que si no se toma en consideración la ZDP al iniciar el primer grado de primaria se podría originar un desfase entre los esfuerzos de los maestros para enseñar y las posibilidades de los niños para aprender. Además, exhorta a las entidades responsables de la educación a incluir a la conciencia fonológica en los Programas de Jardín Infantil, con el motivo de que los niños logren un satisfactorio desarrollo fonológico antes del ingreso a primer año.

Santamaria, Leitão y Assencio-Ferreira (2004) compararon y analizaron la participación del desenvolvimiento de la conciencia fonológica en los procesos de alfabetización. Para lograr estos objetivos, fueron analizados 33 niños de cinco años de un pre-escolar particular brasileira por medio de una prueba de escritura dirigida y dos pruebas de conciencia fonológica. Luego de analizar los resultados obtenidos, los autores concluyen en que el mayor grado de conciencia fonológica se mostró en los niños alfabetizados y que la CF es una habilidad muy importante en la alfabetización, no trabajando aisladamente, sino interligada a otras habilidades y viéndose envuelta en el proceso de aprendizaje.

Cárnio y Dos Santos (2005) tuvieron el objetivo de analizar la evolución de la conciencia fonológica en alumnos de escuelas pública en Brasil después de haber aplicado un programa de estimulación fonoaudiológica. Por este motivo realizaron una investigación que consistía en la selección de 20 niños que habían obtenido los peores resultados en la evaluación de alfabetización. A esta muestra se les evaluó la conciencia fonológica al inicio y al final del programa de estimulación. Los resultados ponen en manifiesto que la mayoría de los niños demostró noción de actividades de conciencia fonológica. Por lo que, los autores concluyen que el programa es eficaz.

Herrera y Defior (2005) profundizaron en el ámbito de habilidades como la memoria y la CF de los niños prelectores, para así establecer cuáles eran los factores tempranos que se relacionaban con la lectura. Al mismo tiempo analizaron si la CF (particularmente la tarea de segmentación silábica) se veía afectada por las características propias del español. Estos autores evaluaron tanto en su conocimiento de letras, como en sus habilidades fonológicas a 95 estudiantes de inicial. Los resultados muestran que la tarea que mejor hacen los niños es la de segmentación silábica y que todas las pruebas fonológicas se correlacionan con el conocimiento prelector. Por otro lado, las características propias del lenguaje afectan a las habilidades de segmentación.

Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006) exploraron la reciprocidad entre el nivel silábico de escritura y la CF en la población hispanohablante. Para

ellos, entrevistaron a cuarenta estudiantes de escuelas públicas mexicanas que cursaban el tercer año de preescolar. Esta indagación contribuyó al análisis de los procesos de alfabetización por los que atraviesan los niños, y por ende estos aportes trascienden al sistema educativo ya que favorecen la creación de una propuesta didáctica para la alfabetización inicial, pues sus resultados muestran que la CF y el conocimiento del sistema de escritura están estrechamente ligados.

Aguilar, Navarro, Menacho, Alcale, Marchena y Ramiro (2010) desarrollaron un estudio dirigido a conocer la influencia de la CF y la velocidad de denominación sobre la lectura. Así que evaluaron a ochenta y cinco niños de dos colegios públicos en las capacidades ya nombradas y en lectura en dos momentos evolutivos. Luego del análisis de datos, se demostró que la CF y la velocidad de denominación aportan en diferentes formas a la decodificación lectora. Como también, las diferentes tareas de la CF contribuyen de distinto modo a la lectura inicial.

Dos Santos y Maluf (2010) realizaron una investigación cuasi experimental con 90 infantes de cinco y seis años que contaban con clases de alfabetización. El objetivo de esta fue validar la eficacia de un programa de intervención para desarrollar habilidades metafonológicas y facilitar el aprendizaje de la escritura en niños hablantes de portugués en Brasil. El trabajo tuvo tres fases: el pre test, la intervención y el post test. Los resultados mostraron que las habilidades metafonológicas tienen un papel facilitador en el inicio del proceso de la adquisición de la lengua escrita y pueden ser

desarrolladas por medio de programas de intervención en diferentes condiciones de aplicación.

Defior y Serrano (2011) partieron del consenso acerca de la estrecha relación de los procesos fonológicos (que incluyen la CF) y la adquisición de la lectoescritura. Así, realizaron una investigación que pone en relieve los distintos grados de contribución a la competencia lectora, principalmente en función del grado de transparencia del código y nivel de desarrollo lector, como también la forma de evaluarlas. Estos autores llegaron a la conclusión de que las tres habilidades del procesamiento fonológico están relacionadas de forma universal con el aprendizaje de la lectura. Agregaron también, que aspectos como la transparencia del código, el curso de desarrollo de la habilidad lectora y el contexto de la evaluación modulan la influencia relativa de las habilidades fonológicas.

Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011) estaban seguros de la relación entre la conciencia fonológica y la lectura; sin embargo, les llamó la atención la controversia sobre su posible causalidad. Por esta razón, llevaron a cabo una investigación que tuvo como objetivos: establecer los niveles de dificultad de la CF; y, reconoce las diferencias de la CF en función del desarrollo lector. El trabajo consistió en evaluar la CF a 299 niños de 5,6 y 7,6 años de colegios públicos de Cádiz, los cuales fueron clasificados en tres grupos según el nivel lector alcanzado. Los resultados muestran diferencias significativas en la conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector de los grupos.

Carretero y Suro (2012) revisaron y examinaron las pruebas utilizadas para identificar y medir la CF en niños hispanohablantes en edad preescolar. Para lo cual, compararon todas las tareas de dichas pruebas. Una vez hecho el análisis basado en criterios estrictamente fonológicos, la investigación demuestra que las tareas empleadas requieren de ciertas correcciones porque deben enriquecerse para incluir fenómenos fonológicos que hasta ahora no se han tomado en cuenta. De esa manera se podría llegar a cuantificar el verdadero valor de la CF como precursor de la lectura en el idioma español.

Belón (2012) comparó la capacidad predictiva de la CF con la percepción y memoria visual en el aprendizaje lector de 101 infantes de 1º grado de primaria de tres escuelas de gestión municipal en Chile. Los resultados de Belón favorecen a la capacidad predictiva de la percepción y memoria visual, aunque la detección del fonema inicial (tarea de la conciencia fonológica) explica el mayor porcentaje de varianza de la lectura.

De la Calle, Aguilar y Navarro (2016) realizaron un estudio que pretendía vislumbrar el grado de dificultad de las tareas de CF y su relación con la competencia lectora posterior en 125 niños prelectores. Los resultados ponen en manifiesto la correlación del nivel de competencia lectora con las tareas de CF, pues a los niños prelectores les resultan más sencillas las tareas de aislamiento (sílabas y fonemas) y de conteo (sílabas), que las tareas de omisión y de rima. Siendo esta última la más difícil.

1.2.2. ESTUDIOS A NIVEL NACIONAL

En Perú, los aportes acerca de la conciencia fonológica no son muchos (S. V. Rodríguez, 2010), esto podría deberse a la poca accesibilidad que ofrecen la mayoría de universidades a las investigaciones que realizan sus estudiantes y también porque en su mayoría, las investigaciones a las que se tiene acceso aportan al ámbito socio-emocional-conductual.

Todos los estudios que se desarrollan a continuación se llevaron a cabo en Lima por Universidades o entidades que trabajan en la capital, solo una de ellas fue desarrollada por una universidad de provincia (Universidad de Piura), pero la investigación tuvo como escenario y selección de muestra a Lima. Es importante señalar que la mayoría de pesquisas fueron de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Balarezo (2007) realizó una investigación descriptiva – comparativa con 1189 estudiantes de 1° grado de primaria de colegios públicos y privados del distrito de Pueblo Libre. Para evaluar la CF, se empleó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM). Los resultados que se encontraron son: Primero, existen diferencias significativas a favor de los niños de colegios particulares en el nivel de CF. Segundo, solo los varones de ambas instituciones se encuentran en nivel sobresaliente. Tercero, los estudiantes presentan mejores resultados en los niveles relacionados con la sílaba y la rima; y, muestran un menor rendimiento en los niveles relacionados con la unidad del fonema. Finalmente, se concluyó en que la CF se ve estimulada por la intervención de los padres y de los profesores.

Correa (2007) realizó un estudio transversal donde evaluó y relacionó las variables de CF y percepción visual con la lectura inicial en 197 estudiantes 1° de primaria en una institución estatal de nivel socioeconómico bajo en Lima. Luego de procesar los resultados, se evidenció que más de la mitad de los niños tenían un nivel deficiente y bajo en CF (52.79%). Finalmente, luego del análisis de correlación, Correa encontró una relación significativa entre las variables evaluadas con la descodificación y la comprensión lectora, siendo esta asociación mayor para la CF. Además no encontró diferencias según el sexo en ninguna de las pruebas aplicadas, ni tampoco en los subtest de estas.

Velarde, Canales, Meléndez y Lingan (2010), realizaron una investigación con el fin de evaluar posibles predictores de la lectura (variables que incluían a la CF entre otras). Trabajaron con 200 niños de 1° grado de primaria, provenientes de 8 escuelas públicas y privadas de la región del Callo. Y posteriormente, diseñaron y validaron el Test de Habilidades Prelectoras o THP. Dentro de su discusión, señalan que la más alta correlación con lectura es por parte de la conciencia fonémica (nivel más alto de la CF), y que esto podría deberse a la transparencia del español.

S. V. Rodríguez (2010) llevó a cabo una investigación descriptiva correlacional, que tenía como fin determinar la correspondencia de los procesos del lenguaje oral con los niveles de la CF en los niños de 5 años de un centro educativo localizado en el distrito de Ventanilla. El tamaño de la muestra fue de 30 niños. Se utilizó el THM para evaluar la conciencia fonológica. Los resultados muestran que es el nivel silábico el que tiene

correlacionamiento relevante con el aspecto fonológico y a la vez, más cantidad de elementos comunes con la discriminación auditiva y el aspecto sintáctico del lenguaje oral. Por otro lado, el nivel fónico sería el que más elementos comunes tenga con el aspecto semántico del lenguaje oral.

Caycho (2011) realizó un estudio que buscaba determinar los factores psicolingüísticos que no solo se relacionaban, sino también predecían el aprendizaje de la lectura. Caycho trabajó con 100 alumnos de 1° grado de centros educativos estatales de zonas empobrecidas de Lima Metropolitana. La muestra fue evaluada el primer mes de ingreso a clases, cuando todavía no habían comenzado con el proceso formal de la lectura, con pruebas para diagnosticar el nivel de CF de los alumnos. Posteriormente, al final del año académico, se evaluó la lectura de los niños. Los resultados señalaron que las tareas que juegan un papel predictor significativo en la lectura al finalizar el 1° grado de primaria son: la segmentación silábica, la identificación de rimas y el reconocimiento del primer fonema de las palabras.

Cortez, Milla & Zúñiga (2011) realizaron una investigación cuantitativa correlacional dirigida a plantear las semejanzas y diferencias entre los niveles de CF de estudiantes con profesores que tienen un alto nivel de conocimiento acerca de esta y el nivel de conciencia fonológica de niños con profesores con un bajo nivel de conocimiento acerca de la misma. La muestra, la conformaron 20 profesores y 10 alumnos por cada profesor, siendo la muestra total de 200 niños pertenecientes a instituciones estatales y particulares de 2 distritos de Lima. A los profesores se les aplicó una encuesta

dirigida a conocer cuánto sabían de la CF, y a los niños se les aplicó el THM para evaluar su CF.

Los resultados fueron los siguientes: Primero, todos los profesores independientemente del nivel de conocimiento sobre CF contaban con estudiantes que tenían un desempeño similar en la mayoría de tareas del THM, la similitud en los resultados de los niños se debe a que la planificación y programación anual contemplaban algunas de las habilidades que desarrollan la CF. Segundo, el nivel de CF que presentaron los niños de 5 años de Surco y Ate, se encontraban en un nivel silábico, por lo que se recomendaron aplicar actividades de manipulación de fonemas. Tercero, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de conciencia fonológica de los niños de 5 años de colegios públicos y privados, existiendo similitud en los resultados de la prueba utilizada, ya que los niños de ambos distritos, en su mayoría, se encuentran en un nivel silábico. Por último, si bien es cierto los resultados de los niños son buenos en relación al nivel de conocimiento, estos podrían mejorar si es que los profesores tuvieran un buen sustento teórico sobre la conciencia fonológica, para así poder ejecutar actividades para desarrollarla en su totalidad.

G. Arias & Avila (2013) construyeron y validaron la prueba de conciencia fonológica A & A. Y ya que ellos otorgaban el rol de predictor de la lectura a la capacidad de maniobrar voluntariamente los fonemas, vieron por conveniente dividir sus 36 ítems en tres secciones: conciencia silábica, intrasilábica y fonémica. A su vez, cada sección está constituida por tres tipos de tareas: identificación, adición y omisión; y cada tarea trabaja con tres

posiciones de los fonemas: inicial, medial y final. Posterior al análisis estadístico, se demostró que la prueba es altamente confiable.

Aguayo, Pastor & Thijs du Puy (2013) llevaron a cabo una pesquisa con 35 niños de segundo grado de primaria diagnosticados con dislexia. El fin del trabajo era analizar si estos niños presentaban dificultades en las habilidades del procesamiento fonológico (que incluye la CF). Para lo cual se evaluó a la muestra niños en tareas del procesamiento fonológico. Luego de procesar los datos estadísticos y realizar la discusión correspondiente, los autores concluyen en que los niños disléxicos muestran no solo limitaciones en la memoria de trabajo fonológica, sino también presentan lentitud para acceder las representaciones de la memoria a largo plazo; sin embargo, no muestran dificultades en las tareas de CF.

Cannock y Suárez (2014) realizaron un estudio correlacional, longitudinal y de diseño no experimental, que tuvo como muestra a 36 niños y niñas de un colegio estatal de Lima Metropolitana, con el objetivo de establecer la relación de la CF y los procesos léxicos de la lectura. Cannock y Suárez pusieron en relieve la no existencia de una relación significativa entre la CF y los procesos léxicos de la lectura. Por el contrario, encontraron una relación significativa de las tareas de identificación y omisión silábica con la lectura de palabras y pseudopalabras.

Montalvo (2014) se propuso como objetivo aumentar y ejercitar la CF a través de un programa didáctico fundamentado específicamente por cuentos infantiles. Trabajó con estudiantes de 4 años de colegios particulares del distrito de Santiago de Surco en Lima. Su investigación es explicativa

experimental trabajada con un grupo control y un grupo experimental. Este estudio consistió en evaluar la CF de los dos grupos antes y después de haber aplicado el programa en el grupo experimental. El instrumento usado para evaluar la CF fue la PHMF o Prueba de Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológico.

Luego de haber procesado estadísticamente los resultados arrojados, se hizo evidente la efectividad del programa de cuentos infantiles para incrementar el nivel de la conciencia fonológica, logrando una diferencia del 40.71% entre el pretest y posttest del grupo experimental. Algunos de los beneficios del programa, comprobados durante el estudio, incluyen mejorar la percepción de sonidos finales, iniciales, la segmentación silábica y la inversión de las sílabas en las palabras, habilidades que le permiten al niño incrementar la habilidad de la CF.

Cava, Duran y Ecos (2014) desarrollaron una indagación para detectar el desempeño de la CF en alumnos del distrito de Ate. Su muestra fue de 120 niños de 4 y 5 años de comunidades autogestionarias. Una vez evaluada la CF, se demostró que los niños de 5 años evidenciaron un rendimiento significativamente mayor que el grupo de niños de 4 años. Sin embargo, en los niños de 5 años de ambas comunidades, no se advierte un conocimiento metafonológico de la sílaba totalmente establecido.

Sandoval & Sedano (2015) desarrollaron una investigación cuasi experimental que pretendía comparar los programas FONOJUEGOS y PROFONO para determinar su eficacia en el desarrollo de la CF. La población fue de 24 estudiantes de 5 años de edad en una institución privada, los cuales

fueron repartidos en tres grupos aleatorios (dos experimentales y uno control). A los grupos experimentales se les aplicó el programa FONIJUEGOS y el PROFONO respectivamente, mientras que al grupo control no se le aplicó ninguno. El estudio consistía en aplicar una pre y post evaluación del conocimiento fonológico (PECO) a los tres grupos. Al finalizar el procesamiento de datos, se pudo demostrar una mayor eficacia del programa FONIJUEGOS, ya que hubo un incremento del desarrollo de la CF.

S. Rodríguez (2015) realizó una pesquisa no experimental, transversal, con el fin de comprobar si los procesos del lenguaje oral se relacionaban significativamente con los niveles de CF. La muestra fue de 30 niños de 5 años que estudiaban en una escuela pública del distrito Ventanilla. Se analizaron a las variables lenguaje oral y niveles de CF. Resaltando que para evaluar esta última se empleó el THM, que como hemos señalado es el mismo instrumento de la presente investigación. Los resultados ponen en manifiesto que entre el lenguaje oral y los niveles de CF existe una correlación de alta significancia. De la misma forma, existió una fuerte correlación entre el aspecto sintáctico y semántico del lenguaje oral y la CF. Por otra parte, la discriminación auditiva fue la que menos correlacionó en todos los análisis.

Alegría (2015) considerando que la CF es una base para la lectoescritura, realizó una investigación pre experimental con 18 niños de cinco años, la cual consistía en determinar el efecto de la aplicación del programa “Hablemos” en el desarrollo de la CF en los niños de una escuela de Lima. Al finalizar la indagación, se pudo observar que el programa tuvo un efecto significativo sobre la población.

Segura (2016) realizó una pesquisa descriptiva comparativa con 46 niños de cinco años. El objetivo fue identificar las diferencias en el desarrollo de la CF entre los alumnos de dos aulas diferentes de una misma Institución Educativa del Rímac. Luego de aplicar el THM, se obtuvo que, los subtest de contar fonemas, segmentación silábica y unir fonemas alcanzaron un mayor logro; mientras que los subtest de supresión y adición silábica mostraron un nivel medio de dificultad; y finalmente, los subtest que presentaron mayor dificultad fueron el de detección de rimas y aislar fonemas. Cabe resaltar que se presentaron diferencias significativas en el nivel de conciencia fonológica de los niños y niñas evaluados.

Quiroz y Suárez (2016) evaluaron las propiedades psicométricas de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) en niños del nivel inicial. La muestra fue de 350 estudiantes de cinco años pertenecientes a colegios estatales y particulares del Callao. Los resultados comprobaron que la versión adaptada del PECO cumple con las propiedades psicométricas necesarias para evaluar la CF.

1.3. DEFINICIONES

La conciencia fonológica ha sido definida desde hace más de tres décadas, ya que dicho constructo empezó a ser empleado para generar indagaciones con hablantes nativos del inglés para dilucidar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura (Calderón et al., 2006), por lo que

la definición de CF, aunque mantiene la esencia de habilidad metalingüística, tiende a tomar algunos cambios según al autor y al tiempo al que corresponda.

Así, una de las primeras definiciones es la de Mattingly (1972, citado en Defior & Serrano, 2011), quien propone que la CF es aquella habilidad metalingüística por la que reflexionamos y manipulamos intencionalmente las unidades del lenguaje oral. Luego, en 1987, Wagner y Torgesen (citado en Sellés, 2006) la califican como la conciencia que hace comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético simboliza el nivel fonológico del lenguaje.

Años más tarde, Blachman (1991, citado por Cárnio & Dos Santos, 2005) propone a la CF como la habilidad que permite reconocer y manipular los segmentos fonológicos en las palabras, y que es considerado como un precursor básico para el aprendizaje de la escritura. Un año después, en 1992, Gombert (citado por Herrera et al., 2005), la define como “la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlas deliberadamente” (p. 82).

Conviene señalar que la CF ha sido estudiada no solo por psicólogos y profesores, sino también por doctores que se ocupan de esta área. Por este motivo, tal vez su definición más elaborada se encuentra en la Revista de Neurología Clínica, citada por Barneoso (1994, citado en Etchepareborda & Habib, 2001), quien expresa que esta habilidad es un proceso cognitivo complejo porque nos permite ejecutar operaciones mentales sobre el output.

Ahora bien, continuando con las contribuciones hacia la definición de la conciencia fonológica, presentaremos algunas en los siguientes párrafos:

Canales (2003) explica que el término de CF ha llegado a tener gran relevancia en lo que a lectoescritura se refiere, debido a que esta habilidad es entendida como la capacidad de reflexionar y operar sobre los segmentos sonoros del lenguaje hablado. Ese mismo año, Puyuelo (2003, citado en Balarezo, 2007) define a la CF como una capacidad para convertir los grafemas en sus correspondientes sonidos.

Bravo (2004) precisa en su investigación que por CF se entienden algunas habilidades metalingüísticas que permiten procesar el componente fonémico del lenguaje oral.

Santamaria et al. (2004) dice que la CF es un procesamiento fonológico nítidamente relacionado a las habilidades de la lectura y escritura y que puede ser definida como la “habilidad de manipular la estructura sonora de las palabras desde la sustitución de un determinado sonido hasta la segmentación de este en unidades menores”.

Calderón et al. (2006) proponen un concepto desde una vista psicológica cognitiva, en la cual la CF es entendida como la habilidad metalingüística que no solo nos hace tomar conciencia de las unidades mínimas sin significado, sino también nos permite realizar operaciones voluntarias sobre ellas. Lo que Balarezo (2007) sintetiza como la capacidad metalingüística para realizar diferentes tareas del habla. Finalmente, un año después Palacios (2008) expone que la CF alude a la capacidad para reflexionar conscientemente sobre cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

Ahora bien, una vez revisadas las definiciones expuestas anteriormente, podemos visualizar que aunque existen variedad de ellas, estas siempre nos aproximan a la sensibilidad que poseemos para con el lenguaje oral y también nos llevan a ser conscientes de su estructura; es decir, que las palabras están compuestas por una sucesión de sonidos que se relacionan para formarlas y que a su vez tienen un significado.

Para finalizar, la presente investigación trabaja en base a la definición de CPAL (2016), pues es la que mejor engloba y expresa la esencia de la CF, al definirla como aquella habilidad metalingüística por la que somos capaces de manipular de manera voluntaria, intencional o explícitamente las unidades lingüísticas (unidades subléxicas) de la palabra”. Tomando el concepto de habilidad lingüística como "la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado” (Cortez et al., 2011).

1.4. DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Treiman y Zukowski (1991, citado en S.V. Rodríguez, 2010) manifestaron la existencia evolutiva de la CF, es decir, que esta habilidad va progresando gracias a diversos estímulos. En coherencia con esta premisa, Pinzas (1985, citado por S. V. Rodriguez, 2010) aseguró que la CF tenía un proceso lento debido a las características del fonema (abstracto y tarda en alcanzarse). Por lo que, este autor propone que esta habilidad aparecería

gradualmente entre los 3 y 5, y que a esta edad los niños tendrían solo elementos rudimentarios en esta área.

Sin embargo, para Owens (2003, citado por Balarezo, 2007) ya a los dos años, muchos niños desarrollarían una conciencia de los sonidos, lo cual se evidenciaría haciendo rimas y jugando con los sonidos del lenguaje. Y posteriormente la CF evolucionaría con el tiempo, la práctica y el aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, según CPAL (2006), la CF se desarrolla al finalizar la adquisición oral, entre los 3 y 8 años; y que, este proceso cumple con un proceso evolutivo que va desde el conocimiento de sílabas hasta el conocimiento fónico, tal como se observa en el gráfico 1. En otras palabras, el desarrollo de la CF se relaciona con los niveles de dificultad que involucran cada uno de ellos; por ejemplo, las tareas de segmentación preceden a las de conciencia de fonemas porque demandan menos esfuerzo. Esta última explicación tiene diferentes evidencias empíricas, por lo que es considerada como la más aceptada.

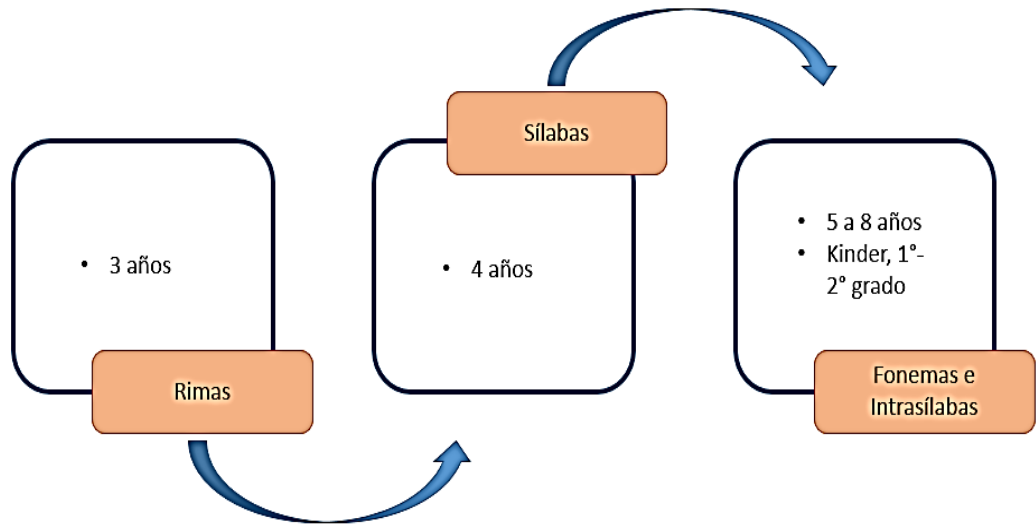


GRÁFICO 1: Evolución del conocimiento fonológico

1.5. NIVELES DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Palacios (2008) en su estudio bibliográfico señala que la CF tiene distintos niveles de desarrollo, y que estos dependen de la interpretación que se genera de las actividades propias de la CF. Es así que, él plantea dos interpretaciones en cuanto a los niveles de CF se refiere: la primera, en función de las diferentes unidades fonológicas; y la segunda, en función de la dificultad de las tareas planteadas.

Por otro lado, Gómez, P. F., Valero, J., Buades, R. & Pérez, A. M. (1995) proponen una tercera interpretación de los niveles de la CF, los cuales tienen una función evaluativa.



A continuación se desarrollarán los niveles de la CF según estas tres interpretaciones:

1.5.1. PRIMERA INTERPRETACIÓN

Esta interpretación es desarrollada por Herrera y Defior (2005), Palacios (2008) y CPAL (2006). En esta interpretación se habla de los siguientes niveles que implican diferentes demandas cognitivas:

- **Nivel silábico:** capacidad que nos permite manipular conscientemente los trocitos o sílabas que forman una palabra.

TABLA 2: Ejemplos del nivel silábico de la CF

Consigna: Divide y cuenta el número de trocitos		
Estímulo	Conteo	Respuesta
	/plá/ /ta/ /no/	3 trocitos o sílabas
	/sol/	1 trocito o sílaba



- **Nivel intrasilábico:** capacidad para dividir o separar voluntariamente las sílabas en el onset y rima. Donde el onset (ataque o cabeza) es la parte de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales. La rima, la otra parte de la sílaba, es la formada por la vocal o núcleo vocálico y las consonantes siguientes o coda.

TABLA 3: Ejemplos del nivel intrasilábico de la CF

Consigna: ¿Escuchas dentro de la palabra /flor/ los sonidos /fl/?		
Estímulo	Ejecución	Respuesta
/flor/	Onset = /fl/ Rima = /or/	Sí

- **Nivel fonémico:** habilidad de considerar y reflexionar conscientemente sobre los sonidos (vistos como unidades abstractas y manipulables) que forman una palabra.

TABLA 4: Ejemplos del nivel fónico de la CF

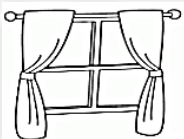



Consigna: Divide y cuenta el número de sonidos		
Estímulo	Conteo	Respuesta
	/pera/	4 sonidos
	/tenedor/	7 sonidos

Cabe resaltar que Palacios (2008) y CPAL (2016) llaman a estos niveles “conciencias”, por lo que estos serían conciencia silábica, intrasilábica y fonémica.

Es de suma importancia, añadir que CPAL (2006) considera que existe un nivel previo al nivel silábico o conciencia silábica; en otras palabras este centro peruano considera que son cuatro los niveles de CF. El primer nivel es entonces el nivel de rimas.

- **Nivel de rimas:** habilidad o capacidad para detectar y emparejar aquellas palabras que comparten sonidos finales diferenciándolas al inicio (como: consejo – cortejo); palabras que contienen todos los sonidos de la otra (como: piojo – ojo); palabras que comparten sonidos finales diferenciándolas solo por el fonema inicial (como: melón – telón). Esta rima se establece entre dos o más palabras y puede abarcar unidades de ellas más amplias que una sílaba.

TABLA 5: Ejemplos del nivel de rimas de la CF

Consigna: Une los dibujos que “terminen igual que...”	
	
	

Luego de conocer los niveles de la CF, podemos decir que el nivel fonémico es el más complejo y que el nivel de rima es el de menos complejidad. Además. Así, los autores coinciden que la CF se desarrolla paulatinamente desde la palabra a la sílaba hasta llegar al fonema (Montalvo, 2014).

A modo de resumen, el siguiente cuadro muestra los niveles de conciencia fonológica según la primera interpretación.

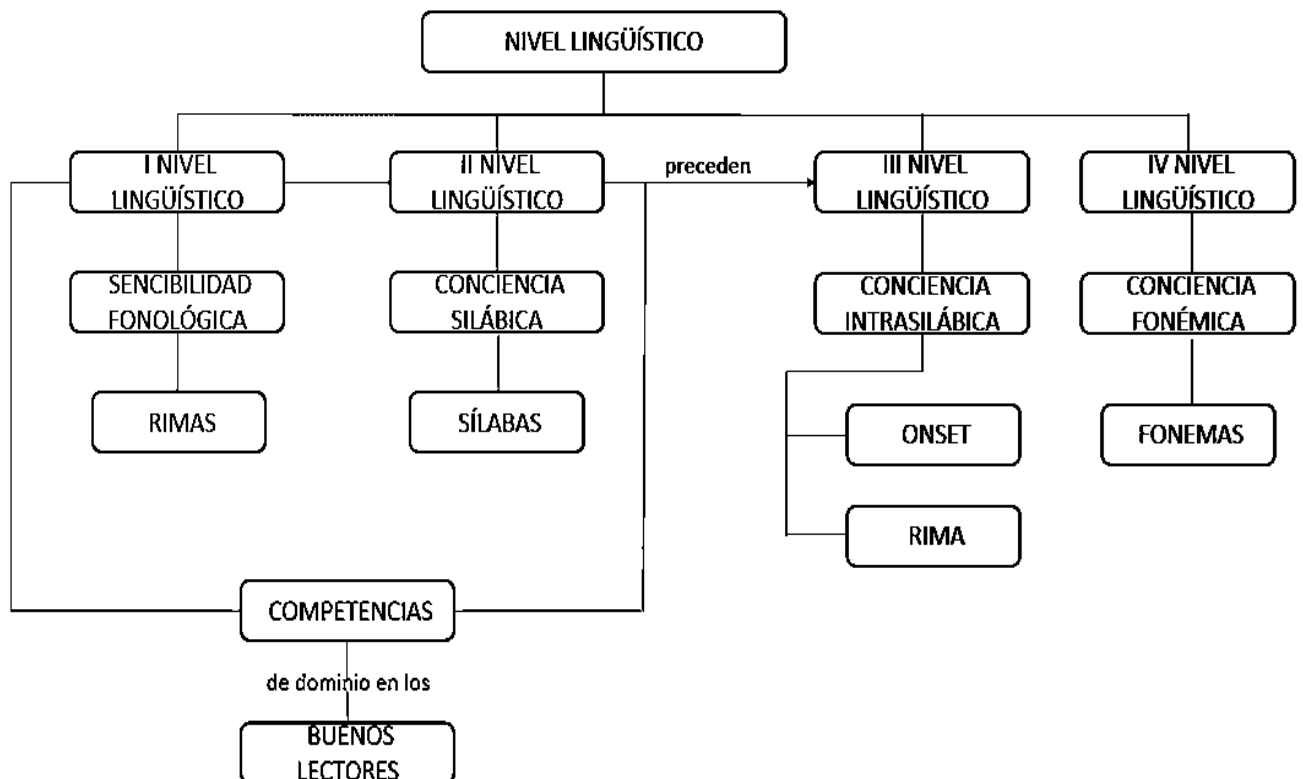


GRÁFICO 2: Clasificación de los niveles de la CF según la primera interpretación

1.5.2. SEGUNDA INTERPRETACIÓN

Aquí, encontramos primeramente a Palacios (2008), que clasifica a las tareas de la conciencia fonológica como como sencillas o difíciles dependiendo de la labor planteada, de esta forma las tareas más sencillas son en las que los niños deben clasificar y las más difíciles son en las que deben realizar segmentación.

En segundo lugar encontramos a Adams (1990, citado en S. V. Rodríguez, 2010) quien distingue y determina cinco niveles de dificultad en las tareas que miden CF:

- Rememorar y evocar rimas que el niño ya ha conocido.
- Identificar y clasificar patrones de rima.
- Manipular sílabas dentro palabras, y fonemas dentro de sílabas
- Segmentar palabras en fonemas.
- Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante.

En tercer lugar encontramos a Defior (1996, citado por CPAL, 2006), quien proponer que CF se clasifica según el tipo de actividad o tareas que se

lleva a cabo con las diferentes unidades lingüísticas (silábicas, intrasilábicas, fonémicas y rimas)”, tal como lo muestra el cuadro 4. Defior también sostiene que las diferentes tareas y actividades no representan el mismo nivel de dificultad por la demanda que ejercen los diversos procesos cognitivos para su realización. En esta línea encontramos las siguientes tareas y características de actividades:

- **Tareas de sensibilidad fonológica:** son juegos orales que favorecen no solo el lenguaje expresivo y comprensivo, sino también la toma de conciencia de las rimas a través de canciones, rondas, juegos.
- **Tareas de análisis:** Las cuales pueden ser de segmentación, supresión, identificación y sustitución fonológica.
 - **Segmentación fonológica:** habilidad para segmentar las palabras en unidades fonológicas menores a ellas a nivel oral. Por ejemplo, /campana/ tiene 3 trocitos, /cam/ /pa/ /na/.
 - **Supresión fonológica:** habilidad para quitar sílabas y fonemas de las palabras y reconocer lo que queda. Por ejemplo, “Si a pelota le quito el primer trocito, queda /lota/”.
 - **Identificación fonológica:** habilidad para registrar rimas, sílabas y fonemas en las palabras a nivel oral. Por ejemplo, “¿dónde se escucha el trocito /dro/, en martillo o en taladro?”.

- **Sustitución fonológica:** habilidad para cambiar sílabas o fonemas de una palabra por otros. Por ejemplo, “Si cambio la /a/ por /o/ en la palabra “niña”, me queda “niño”.
- **Tareas de síntesis:** Habilidad para unir sílabas y fonemas para formar palabras. Por ejemplo: “Si tengo /a/, tengo /ra/ y tengo /ña/, ¿qué formo? /araña/.
- **Características y variabilidad de actividades:** las actividades y tareas trabajadas en el desarrollo de la CF tienen diferentes particularidades y propiedades que se deben de tener en cuenta.
 - El tipo de palabra o pseudopalabra, su longitud y frecuencia de vocabulario.
 - El tipo de unidad a manipular (rima, sílaba, etc.), su estructura y posición.
 - El tipo de fonema (vocálico, consonántico, etc.).
 - El uso de información correctora en la ejecución de las tareas.
 - Los procedimientos utilizados (si son orales o con ayuda de material concreto).
 - Clase de materiales utilizados.

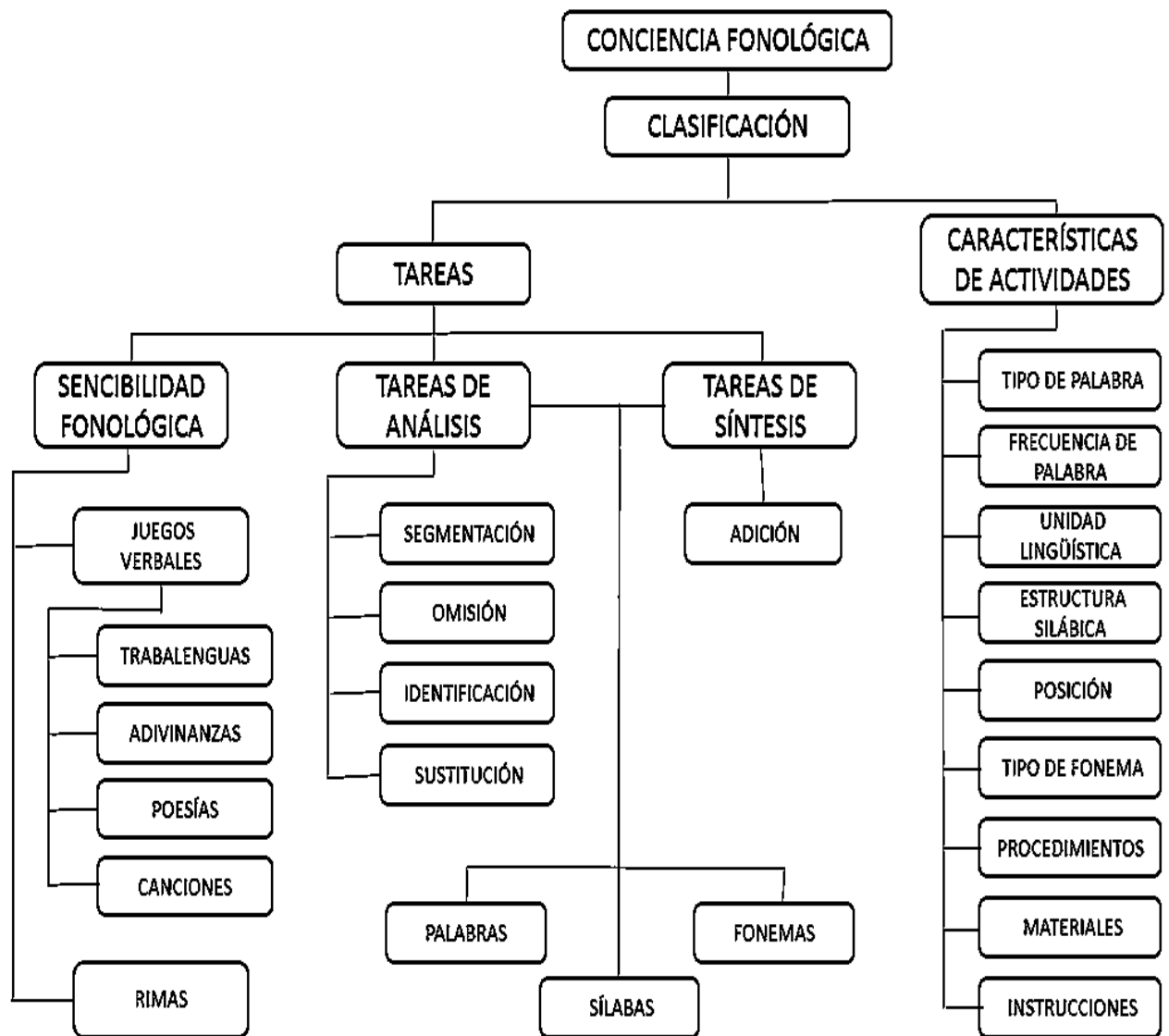


GRÁFICO 3: Clasificación de los niveles de la CF según la segunda interpretación

1.5.3. TERCERA INTERPRETACIÓN

Esta última interpretación y con la que se trabajó el presente trabajo es desarrollada por Gómez, P. F., Valero, J., Buades, R. & Pérez, A. M. (1995), y como se mencionó previamente, tiene un fin evaluativo. Esta interpretación incluye dentro de la descripción de sus niveles términos desarrollados en las primeras dos interpretaciones. Aquí encontramos cuatro niveles de CF, los cuales son:

- **Nivel A:** Los niños que se encuentran en este nivel presentan un comportamiento fonológico brillante. Es decir, pueden desarrollar con total facilidad tareas tanto de análisis, como de síntesis y que al mismo tiempo involucran la conciencia de rimas, silábica, intrasilábica y fonémica.
- **Nivel B:** Los niños que se encuentran en este nivel son capaces de desarrollar con simplicidad actividades de análisis y síntesis que abarcan la conciencia de rimas, silábica e intrasilábica; sin embargo, presentan dificultad al realizar ejercicios de conciencia fonémica.
- **Nivel C:** Los niños que se encuentran en este nivel han adquirido una conciencia de rimas que les permite desarrollar diversas tareas de sensibilidad fonológica y de análisis (principalmente de identificación). Además, aunque con dificultad, pueden realizar ejercicios de análisis en el nivel silábico. No obstante, en cuanto a la conciencia intrasilábica y fonémica, presentan una total obstrucción.

- **Nivel D:** Los niños que se encuentran en este nivel carecen de habilidades fonológicas; en otras palabras, solo evidencian el desarrollo en inicio o parcial de la conciencia de rimas y de la silábica.

2. SEGUNDA LENGUA O L2

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La necesidad de ciudadanos multilingües se hace cada vez más evidente en diferentes esferas sociales, como son el mercado de trabajo, la integración social, la educación, la investigación y muchos otros más. Como resultado de esta tendencia global, el aprendizaje de las L2 está desempeñando un papel importante en muchos sistemas educativos en todo el mundo (Lasagabaster & Sierra, 2009).

Por tal razón, los escolares están comenzando a aprender una lengua extranjera más pronto que nunca, ya que las autoridades educativas introducen la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua extranjera (a partir de ahora L2) desde inicio temprano (Coleman, 2006).

Sin embargo, pese a toda la importancia que se le ha otorgado a la enseñanza-aprendizaje de L2, es sorprendente saber que las últimas cuatro décadas no han sido productivas o fructíferas en propuestas innovadoras para esta área, por lo que se observa un aumento de las preocupaciones de docentes e investigadores (Klett, 2010).

Ahora bien, es importante conocer como se ha trabajado a lo largo de los años con respecto a la enseñanza – aprendizaje de las L2. Uno de los autores que hizo un resumen de esta historicidad es Goicoechea (2005, febrero). Quien ubica como principio al “método tradicional”, el cual es conocido por darle al aprendizaje de L2 un sentido neto de gramática y traducción, con prioridad a lo escrito. Es decir, con este método, los alumnos se enfocaban en reglas y construcciones gramaticales, y baterías de vocabulario con traducciones; mientras que los profesores centraban su atención en la rigurosa tarea de seleccionar contenidos y desarrollar técnicas para evitar el error.

En respuesta a la insatisfacción del método tradicional, surge el “método directo”, que principalmente se caracteriza por su rechazo a la traducción, ya que aquí se tiene como fundamento que el aprendizaje de la L2 debe ser similar al aprendizaje de la L1, por lo que sus objetivos son hacer escuchar la lengua para aprender a hablarla y utilizarla.

Posteriormente, este método fue transformado en el “método activo”, que se posiciona en medio del método tradicional y el método directo, porque considera que primero el alumno debe dominar la L2 para luego poder utilizarla en un contexto adecuado.

Finalmente, surge por un lado el “método audio-visual situacional” que pone énfasis en la práctica de los estudiantes, por ejemplo creando espacios donde se pueda dar la comunicación con nativos; por otro lado, surgen los conocidos “enfoques comunicativos” que tienen como objetivo centrar la enseñanza en las motivaciones y necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, Klett (2010) expone otra perspectiva del progreso de la enseñanza de la L2 en los últimos 40 años, en la cual se distinguen dos fases:

- Primera fase o enfoque comunicativo: aquí se da una verdadera renovación de los contenidos y procedimiento de enseñanza de L2, se toma orientaciones de psicología constructivista, y aportes de la filosofía del lenguaje, la teoría de la enunciación, lingüística textual, etnografía de la comunicación, análisis de la conversación, entre otros.
- Segunda fase o periodo postcomunicativo: que a su vez marca dos semifases. La primera semifase es llamada el eclecticismo de los 90s, que se caracteriza por la variedad de posturas y técnicas en la enseñanza de las L2, pero a su vez fue muy criticada por la falta de coherencia de los métodos de enseñanza, en los cuales las actividades previstas poco tenían que ver con los principios teóricos. Surgen aquí dos grandes tendencias contrapuestas: por un lado la orientación gramatical y por el otro la conversacional.

La segunda semifase, llamada también enseñanza por tareas o enfoque accional, promovido por el mundo anglófono, español por el Marco europeo común de referencia MECR, MECR. En esta semifase, los aprendientes y usuarios de una lengua se consideran actores sociales que tiene que compartir una tarea en determinadas circunstancias y en un medio dado.

En otras palabras, se trata de llevar a cabo acciones que sean similares a las que el individuo realizará en su vida, fuera del aula.

Hoy en día, los intereses apuntan específicamente al proceso de aprendizaje y a sus actividades específicas, así como a las acciones por parte del docente de facilitar dicha tarea (Klett, 2010).

En resumen, la L2 ha sufrido algunos cambios en cuanto a su conceptualización, y se han adherido a él nuevos términos (como translenguaje y lengua franca). Corrales (2009) y Castellani et al. (2011) exponen que desde los años 70 el concepto del aprendizaje de L2 ha ido transformándose, hasta dejarla de ver como un simple contenido, valorando su enfoque comunicativo, la forma constructivista del procesamiento de la información y el papel fundamental del “input”.

La bibliografía muestra como se ha vinculado el logro del aprendizaje de L2 con distintas variables como: el autoestima (Montes de Oca, 2005), los factores actitudinales y motivacionales (Janés, 2006; Lasagabaster & Sierra, 2009), la inteligencia verbal (Arias y Llamosas, 2011), la edad idónea y periodo crítico de aprendizaje (Díaz & Álvarez, 2013; Montes de Oca, 2005; Navarro 2010), el aprendizaje teórico y los estilos de aprendizaje (Feng & Iriarte, 2013), el uso de mnemotecnia (Rodríguez, Barahona, Urchaga & Sánchez, 2014), la pedagogía del texto (González, Monsalve & Moreno, 2015), las estrategias para la lectura y comprensión (Rosas, 2012), las estrategias de trabajo grupal (Piquer, 2016), el uso de TICs como medio de aprendizaje (Gavarri, 2016), el perfil del profesor (Martínez, 2011; Pérez 2007), el estudio paralelo de la L2 con su cultura y civilización (Porto, 2012;

Goicochea, 2005) y el desarrollo de habilidades y competencias psicolingüísticas de la L1 (Arango et al., 2013; Corrales, 2009; Cummins, 1998; Freeman & Freeman, 1997 citado en Navarro, 2005; Rodríguez et al., 2012; Sparks et al., 2012; Skehan y Ducroquet & 1988; Navarro, 2005).

2.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

2.2.1. ESTUDIOS INTERNACIONALES

Murillo (2004) realizó un trabajo en Costa Rica, en la cual destacó la interacción de la pragmática lingüística con el desarrollo de la enseñanza del español como L2. El propósito fundamental de este trabajo era despertar el interés para realizar investigaciones, y así poder aclarar y guiar, con mayor certeza, cómo incluir estrategias pragmáticas en la enseñanza del español como L2.

Montes de Oca (2005), interesado en ahondar en lo referente al área socio afectiva del aprendizaje de una L2, llevo a cabo una investigación descriptiva bibliográfica. La conclusión a la que llegó fue que la bibliografía respaldaba, por un lado, una correlación autoestima y rendimiento académico, y por otro lado, una correlación significativa entre autoestima baja y el sentimiento de incompetencia para el aprendizaje de L2.

C. Navarro (2005) propuso que la capacidad para escribir en una L2 aumenta y se ve reforzada por el tiempo de lectura en L2 que ocupa un estudiante. Luego de la revisión bibliográfica, Navarro concluye que la complementación que existe entre la lectura y la escritura dan al profesor de idiomas la oportunidad de crear una atmósfera más dinámica y al estudiante la ocasión de practicar las dos competencias dentro de una clase caracterizada por la comunicación oral y escrita.

Goicoechea (2005) asegura que el estudio paralelo de la civilización y la L2 es uno de los componentes que influyen en el mejor aprendizaje de una lengua. Debido a que el estudio y conocimiento de la cultura y civilización puede ser utilizada para ahondar en el léxico, gramática, actos del habla y similares de la L2.

Piña y Sánchez (2006) tuvieron el objetivo de analizar la interacción verbal en las aulas de licenciatura de Educación donde se enseñaba el inglés como L2, así que realizaron una investigación transeccional descriptiva con 27 estudiantes. Se aplicó un cuestionario de frecuencia. Y los resultados ponen en manifiesto que los estudiantes expresaron tener un grado de interacción verbal netamente alto. Por lo que el bajo rendimiento académico presentado por los mismos podía ser atribuido a otros factores, los cuales se recomendaron ser estudiados.

Pérez (2007) manifiesta la importancia que coexiste entre educación, calidad y formación de profesores de L2, y elabora un estudio descriptivo sobre cómo debería ser el proceso formativo del profesorado de L2. En resumen, este autor propone que en las condiciones actuales se hace necesaria

la formación de profesores desde la interdisciplinariedad y para la disciplinariedad.

Lasagabaster & Sierra (2009) analizaron el efecto un programa de integración de contenidos e idiomas sobre las actitudes de los estudiantes hacia el inglés como L2 y los dos idiomas oficiales (vasco y español) en el currículo de un contexto bilingüe, en el País Vasco en España. Los participantes fueron 287 estudiantes de educación secundaria de 4 instituciones escolares diferentes y los resultados obtenidos confirmaron que el programa utilizado ayudó a fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las lenguas.

Ramírez (2009), ante la poca información sistematizada sobre trabajos sobre L2, reunió a 70 investigadores adscritos a 21 instituciones de educación superior para recolectar y analizar los 548 trabajos de investigación encontrados sobre la L2. Los resultados ponen en manifiesto la situación en la que se encuentra México en relación con la enseñanza – aprendizaje de la L2. Algunos de los resultados son:

Primero, el inglés es el idioma más investigado (88%), seguido del francés (5%), y el español visto como L2 (4%), en tanto que el porcentaje restante (3%) lo ocupan los otros idiomas. Segundo, los temas de investigación son múltiples y ninguno de ellos resalta como particularmente importante. Tercero, los objetivos a los que apuntan las indagaciones tienen una esencia netamente descriptiva (39%), seguidos de trabajos de elaboración de propuestas en diversas áreas (como mejorar el material educativo, etc). Finalmente, la gran mayoría de investigaciones trabaja con muestras muy

pequeñas. Y generalmente las muestras son de estudiantes de educación superior (76%), seguidas por estudiantes de bachillerato (7%), de secundaria (6%), de primaria (3%), de kinder (1%) y otros (6%).

Martínez (2009) recogió información sobre los comentarios de 122 estudiantes (entre 20 y 22 años) hacia sus profesores de L2 de una universidad española. Luego de analizar resultados, se detectó que determinados aspectos de las habilidades didácticas y de la preparación científica reciben una valoración muy positiva, generando una elevada motivación en el alumnado. Asimismo, se demostró la trascendencia emocional de la personalidad del docente en términos de comportamiento y actitud frente al alumnado.

F. Rodríguez (2009) desarrollaron una investigación con veintinueve niños de habla hispana que cursaban el cuarto grado de primaria en un colegio público de Los Ángeles. El estudio buscaba comprender el efecto de una metodología de enseñanza del inglés basada en la investigación y el análisis comparativo de oraciones construidas en español y expresadas en inglés. Los resultados indican esta metodología tiene beneficios como buenos resultados en los exámenes del estado y el desarrollo de una percepción de las dos lenguas como códigos con simetrías lingüísticas que ayudan a crear un bloque común de conocimiento.

Lipka y Siegel (2010) examinaron y evaluaron la habilidad lectora en 530 estudiantes de habla inglesa y 92 estudiantes que tenían al inglés como L2, en Canadá. Cuando los niños se encontraban en jardín de 5 años eran evaluados en conciencia sintáctica, acceso léxico y CF, para detectar a los niños en situación de riesgo y poderles brindar una atención especial, y así

conseguir que sus capacidades lectoras mejoren. Con este estudio se puede demostrar la importancia de identificar e intervenir tempranamente las habilidades básicas, pues con este soporte se puede reducir la incidencia de problemas en la lectura en los dos grupos de niños.

Castellani, Dabove, Fernández, Perroud & Spoto (2011) estudiaron e implementaron enfoque comunicativo que tiene los principios de Content Language Integrated Learning (CLIL), el cual tiene un método que es usado desde 1994 en Finlandia y donde las materias o cursos eran enseñados a través de la L2 con un doble propósito: por un lado, el aprendizaje del contenido; y por otro, el aprendizaje de la lengua extranjera. Y de esta forma se lograría una interacción entre el aprendizaje de ambos.

Francis y Gutiérrez (2012) analizaron los efectos del bilingüismo en la memoria de reconocimiento en un experimento con 64 bilingües (de 17 a 41 años) cuyas lenguas eran el español y el inglés. Pese a que los resultados de la lengua no dominante eran buenos, los resultados respaldan la idea que el rendimiento de la memoria de la L2 se ve afectada por la mayor demanda de recursos cognitivos y baja familiaridad de las palabras.

Feng e Iriarte (2013) investigaron sobre los factores de estilos de aprendizaje y características socioeconómicas de los estudiantes del curso de inglés en una universidad privada de Barranquilla, con el fin de ayudar a los profesores gracias al conocimiento de dichas características. Los resultados revelan que solo el estilo de aprendizaje teórico tiene correlación significativa con el rendimiento académico.

Rodríguez, Barahona, Urchaga y Sánchez (2014) evaluaron la efectividad de las técnicas de memoria empleadas en la enseñanza de L2. La muestra constó de 30 estudiantes de educación primaria, quienes emplearon “la palabra clave” para estudiar y determinar los efectos de este método en la recuperación léxica. Los resultados ponen en evidencia el efecto positivo de la mnemotecnica en el aprendizaje de una L2.

Bachelor (2015) examinaron la correlación entre la pragmática y la gramática en 29 estudiantes de español como L2, de una universidad norteamericana. Luego de procesar los datos obtenidos, la investigación demuestra que la competencia gramatical de estudiantes de L2 es ineludible pero no suficiente para el desarrollo de la competencia pragmática.

Pizarro (2015) investigó y recolectó información sobre la enseñanza multidialectal del inglés. Pizarro realizó un análisis minucioso de la bibliografía existente, como también aplicó un cuestionario a 35 estudiantes de inglés como L2 en una universidad de Costa Rica. Su conclusión fue que la exposición continua a varios dialectos y la inclusión de estos en el planeamiento del currículo brindarían un mayor desempeño lingüístico a los aprendientes.

Gavarri (2016) realizó una investigación acerca del aprendizaje de las L2 mediado por las TICs. Este autor tomó al inglés como L2 y a la aplicación Duolingo como una TICs, ya que es común hoy en día ver a distintas personas de todas las edades utilizar aplicaciones para aprender una L2.

Este autor manifiesta que Duolingo parece estar orientado al enfoque comunicativo con ciertos rasgos de aprendizaje memorístico como repetición

de frases. Lo relevante de esta plataforma es la motivación y el incentivo que el alumno recibe gracias a la gamificación. No obstante, se hace imperioso destacar que el aprendiente que inicia su aprendizaje con Duolingo debe tomar conciencia de que, a menos que utilice la plataforma para la práctica y afianzamiento de conocimientos y habilidades ya adquiridos en otros contextos educativos, solo logrará posicionarse como un usuario que posee el conocimiento básico y las competencias mínimas para la comunicación en una lengua extranjera.

2.2.2. ESTUDIOS A NIVEL NACIONAL

Arias y Llamosas (2011) analizaron la relación entre la inteligencia verbal y el aprendizaje de L2. Trabajaron con un total de 14 estudiantes (17 a 29 años) pertenecientes a un centro de idiomas. Los resultados muestran que la relación de la inteligencia verbal con el nivel de logro de aprendizaje del inglés como L2 es moderada. Además, se mencionó que los recursos pedagógicos del profesor, la programación eficiente y la didáctica pertinente parecen ser variables potenciadoras del aprendizaje de la L2.

Pinillos (2012) investigó los efectos de la cantidad de input en el aprendizaje del inglés como L2 en niños castellanohablantes. La pesquisa muestra que los niños del colegio que brinda mayor cantidad de input perciben y categorizan los estímulos acústicos de manera más exitosa que los niños del colegio que brinda menor cantidad de input.

Mercado (2014) relacionó el uso educativo de la red social Facebook para mejorar las habilidades orales del inglés en 22 adolescentes de quinto de secundaria de Lima. Se obtuvo como resultado importante que dicha red social ha permitido la inclusión de herramientas Web 2.0 para complementar la adquisición de las habilidades orales del inglés.

Alcántara y Fujimoto (2014) compararon a dos instituciones particulares localizadas en dos distritos de Lima, con el fin de diferenciar el desarrollo de la competencia matemática en dos comunidades educativas donde coexistían dos lenguas. Fueron evaluados 68 niños cuya enseñanza era exclusivamente en lengua extranjera (inglés), y 70 niños cuya enseñanza se hizo en lengua materna (castellano). Al finalizar el análisis de datos, Alcántara y Fujimoto encontraron diferencias significativas a favor de los niños que recibieron la enseñanza de la matemática sin exposición a una L2.

Herrera (2015) realizó una investigación cualitativa con el objetivo de describir el modo en que los recursos educativos abiertos eran utilizados en la enseñanza del inglés en un instituto Lima. La investigación sustenta que el uso de estos recursos incrementa significativamente el desarrollo de las habilidades comunicativas en especial en la producción oral y comprensión auditiva por las características propias del material empleado.

2.3. COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE L2

El Marco Común Europeo de Referencia [MCER] presenta una orientación a los aprendizajes de los idiomas a nivel mundial. En la cual el idioma o lengua, en este caso la L2, podría ser definido como el despliegue de un conjunto de competencias comunicativas: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (El Centro Virtual Cervantes, 2002).

Ahora bien, las competencias que más se adecúan al marco teórico de la presente investigación son las competencias lingüísticas, ya que sus características son esencia del proceso de aprendizaje. Las competencias lingüísticas a su vez se dividen en: lexicales, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas.

Por otra parte, según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), que toma al inglés como L2 oficial, las competencias para el proceso de enseñanza aprendizaje de L2 son otras. En este documento se menciona y describe tres competencias básicas para nuestro Sistema Educativo, las cuales serán transferidas del inglés a otras L2.

Estas competencias contienen una serie de capacidades que organizan el aprendizaje y son explicadas a continuación:

- **Se comunica oralmente en L2:** Se refiere a la interacción con otras personas para comunicar pensamientos, sentimientos y emociones. Esta capacidad supone una comprensión y producción eficaz del idioma porque

el estudiante pone en práctica una serie de habilidades, conocimientos y actitudes propios de la L2.

- **Lee diversos tipos de texto en L2:** Se refiere a la interacción entre el estudiante y el texto. En otras palabras, esta capacidad supone una comprensión literal e inferencial de diversos tipos de textos a través de la interpretación y reflexión.
- **Escribe diversos tipos de texto en L2:** Se refiere al uso del lenguaje escrito para construir textos y transmitirlos a otros; lo que supone tener en claro el propósito del texto, adecuar y organizar la información, así como la revisión de lo escrito.

Finalmente, Brown (2007, citado en Herrera, 2015) señala que son cuatro las habilidades o competencias que son desarrolladas en el aprendizaje de L2. Las cuales son:

- **Comprensión auditiva:** Competencia por la que comprendemos el mensaje emitido oralmente por el emisor. Lo cual supone la construcción de significado e interpretación de un discurso oral (Líneros, 2012).
- **Comprensión lectora:** Competencia por la que entendemos y reconocemos las ideas principales de un texto escrito (Marroquín et al., 2012 citado en Herrera, 2015).

- **Expresión oral:** Competencia por la que nos manifestamos y expresamos ideas, opiniones, sentimientos y pensamientos de forma verbal (Herrera, 2015).
- **Expresión escrita:** También llamada producción escrita. Esta competencia se refiere básicamente al proceso que desarrolla la capacidad comunicativa escrita (Herrera, 2015).

3. CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL APRENDIZAJE DE LA L2

3.1. TEORÍAS Y ESTUDIOS

Para comenzar y basándonos en la teoría chomskiana de la adquisición de la lengua, es preciso establecer que todas las lenguas comparten una Gramática Universal; esto es, que los seres humanos poseemos un sistema gramatical innato por el cual estamos aptos para adquirir y aprender cualquier lengua (Baralo, 1996; Chomsky, citado en Navarro, 2010; González, Monsalve & Moreno, 2015). Por lo que los niños aplican estrategias innatas para internalizar las lenguas (Kuhl, 2005, citado en Díaz & Álvarez, 2013).

Otro autor, que parece defender esta teoría en expresiones bastante simples pero llenas de significado, es el músico, humanista y pedagogo Shinichi Suzuki, quien asegura que todos los niños pueden aprender, y para ilustrar este pensamiento dice “Todo niño del Japón habla japonés... Así como un niño que no ha escuchado en sus primeros años ninguna lengua no podrá aprender a hablar” (Suzuki, 1969 citado por Vides, 2012). Esto nos lleva a reflexionar y a analizar la capacidad innata de aprendizaje que poseemos como personas. Posteriormente, Suzuki ahondó más en cómo los niños llegan a hablar su lengua materna, pero esta vez, lo relacionó con su amor a la música y nombro los pasos para desarrollar la compleja habilidad de tocar un instrumento musical (Vides. 2012).

Luego, la teoría sociocultural de Vygotsky explica como las lenguas se desarrollan gracias al interaccionismo social y al contexto donde las

capacidades comunicativas de las lenguas (primeras o segundas) se van fortaleciendo (Arias & Llamosas, 2011; Baralo, 1996; González, Monsalve & Moreno, 2015 y Piña & Sánchez, 2006). Es decir, el interaccionismo social funcionaría como una zona de desarrollo próximo ZDP (Corrales, 2009). Esto resalta la importancia del input (Navarro, 2010) y también la importancia de la interacción del input y el output (Corrales, 2009).

Conviene señalar que Vygotsky (1995, citado por Klett, 2004), señala que la asimilación de una L2 en un ambiente como la escuela o el colegio supone un sistema previo de significaciones (en L1). Por lo que, no sería necesario desarrollar una semántica nueva, ya que el estudiante solo debe asimilar significantes nuevas.

Asimismo, Ausubel (citado en Corrales, 2009) explica como la L2 se aprende gracias a las experiencias previas y personales de la L1. Es decir, L1 es el conocimiento previo de la L2. Esta teoría es reforzada por Díaz y Álvarez (2013), quienes sostienen que el aprendizaje de la L2 está mediatizado por esquemas previos del L1, debido a que los mecanismos neurales subyacentes facilitan la transferencia del uno al otro.

Dicha transferencia de L1 a L2 solo ocurre cuando los idiomas son muy parecidos: gramaticalmente, cuando las construcciones gramaticales son construidas por reglas; y en el ámbito de la fonología y fonética, cuando comparten reglas de conversión grafema – fonema.

3.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Leontaridi, Peramos y Ruíz (2009) estudiaron la competencia lingüística en L2 gracias a los errores gramaticales, sintácticos y léxicos de las redacciones de estudiantes griegas, dirigidas a evaluar habilidades específicas de producción escrita. Los resultados muestran una notable interferencia de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Corrales (2009) realizó un trabajo bibliográfico descriptivo dirigido a resaltar el valor del constructivismo en la enseñanza de la L2. Corrales concluye en que para tener un éxito en el aprendizaje de la L2 es necesario aprenderlo de una forma significativa; esto es, conectar los conocimientos previos con los nuevos. Por esta razón, resalta el papel de la L1 en este proceso, pues la L1 trabajaría como conocimiento previo, y sobre estos esquemas se formarían los de la L2.

B. Navarro (2010) realizó un estudio bibliográfico con la finalidad de sacar mayor provecho a las técnicas de la enseñanza de L2. Este estudio señala la importancia del entendimiento de los procesos de la adquisición de L1, como también el rol decisivo de la comparación de la L1 y la L2, para que los profesores apliquen prácticas más fructíferas en clases y así poder obtener resultados más satisfactorios.

Esta psicóloga sugiere que a pesar de los aspectos en común que tienen la L1 y la L2, es sustancial analizar los diferentes escenarios y circunstancias en los que se adquiere o aprende un idioma (como la edad y si el proceso es natural o por instrucción), pues estos son los factores diferenciales que harán

que los resultados varíen. Para finalizar, Navarro indica que la infancia es la edad idónea para la enseñanza de la L2, pues se sabe que luego del periodo crítico es muy difícil alcanzar la misma competencia.

Arango, Puerta, Montoya y Sánchez (2013) establecieron los posibles predictores psicolingüísticos de L1 que benefician el aprendizaje del inglés (L2). Para este estudio, se trabajó con 111 niños de colegios públicos en Colombia. Luego de procesar y analizar los datos, los investigadores sugieren que son dos los factores psicolingüísticos considerados como fuertes predictores de L1 para el aprendizaje de L2. El primero se denominó análisis sintáctico; y el segundo, fonolexical. Se concluye que, el perfil psicolingüístico en L1 es elemental para el aprendizaje del inglés como L2.

Díaz y Álvarez (2013) examinaron los efectos de la L1 sobre el aprendizaje de la L2 desde una perspectiva neurobiológica. Para realizar la investigación, recopilaron literatura descriptiva y experimental, una vez obtenidos los datos, realizaron un meta análisis cualitativo y correlativo. Los resultados demostraron que el aprendizaje de L2 va a estar mediatizada por los esquemas ya establecidos de L1. Además, encontraron que, mientras más semejantes sean los idiomas, los mecanismos neurales subyacentes facilitan la transferencia del uno al otro.

En resumen, son muchas las variables con las que se relaciona la L2, pero la relación entre las habilidades psicolingüística de la L1 y L2 ha sido sostenida y reforzada en múltiples investigaciones, concluyendo que las habilidades psicolingüísticas de la L1 tienen una gran importancia en el aprendizaje de L2, más aún, autores como Arango et al. (2013), Georgiou,

Parrilla & Papadopoulos (2008), Keilty & Harrison (2015) y Sparks et al., (2012), toman a ciertas habilidades psicolingüísticas, precisamente a la CF como predictores del aprendizaje de L2. Y por último Lipka y Siegel (2010) encuentran que dicha conciencia fonológica funciona como un mecanismo preventivo de problemas de aprendizaje de L2

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación estuvo enfocada en conocer la relación entre el nivel de la CF y el logro de aprendizaje del alemán como segunda lengua en estudiantes de 1° grado de primaria del colegio Peruano Alemán Max Uhle. Para lo cual, luego de la revisión bibliográfica referente a las variables, se formularon hipótesis que posteriormente fueron contrastadas con la información que se obtuvo de evaluación y análisis de las respectivas variables.

Por lo que el presente trabajo es de carácter cuantitativo, ya que su enfoque afirma o rechaza una o más hipótesis (planteadas gracias a revisión bibliográfica previa) a partir del análisis estadístico de los datos recolectados con diversos instrumentos. Asimismo, esta pesquisa es de alcance correlacional, pues pretende conocer la relación que existe entre dos variables, en este caso el grado de CF y el nivel de logro de aprendizaje del alemán como L2, los cuales se hallaron a través de pruebas de desempeño. Y por último, su diseño es transversal no experimental, ya que el estudio no efectuará ninguna manipulación deliberada de las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Otro punto importante es la operacionalización de las variables. Considerando esto es que a continuación se presenta en forma de tablas las dos variables correspondientes a esta investigación.

La variable correspondiente al nivel de conciencia fonológica tuvo la siguiente escala de calificación según Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995):

TABLA 6: Operacionalización de la variable CF

Variable	Niveles	Indicadores
Conciencia fonológica	A	De 5.25 a 7
	B	De 3.50 a 5.25
	C	De 1.75 a 3.50
	D	De 0 a 1.75

TABLA 7: Valoración de la operacionalización de la variable CF

Variable	Niveles	Valoración
Conciencia fonológica	A	Los alumnos que se encuentran en este nivel tienen un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.
	B	Los alumnos que se encuentran en este nivel puntúan consistentemente en los cinco primeros subtest del THM, pero fracasan en las exigencias de las subpruebas 6 y 7.
	C	Los alumnos que se encuentran en este nivel son capaces de desenvolverse con éxito en las subpruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
	D	Los alumnos que se encuentran en este nivel carecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura. Los aciertos se localizan en los subtest 1 y 3, aunque en la mayoría de los casos no de forma absoluta.

La variable correspondiente al logro de aprendizaje del alemán, tuvo la siguiente escala de calificación de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2010):

TABLA 8: Operacionalización de la variable L2

Variable	Niveles	Indicador
Logro de aprendizaje alcanzado (alemán)	AD Logro destacado	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	A Logro previsto	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	B En proceso	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	C En inicio	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

2. MUESTRA

La muestra estuvo constituida por 84 niños provenientes de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto, que estudiaban en el primer grado de primaria en el año escolar 2016. La edad media fue de 86 meses de edad (7.16 años) con una desviación típica de ± 3.53 meses, dentro de un rango de 80 a 95 meses de edad. En cuanto a su distribución por sexo, 44% fueron varones y el 56% fueron mujeres. Tal como lo indica la Gráfico 4.

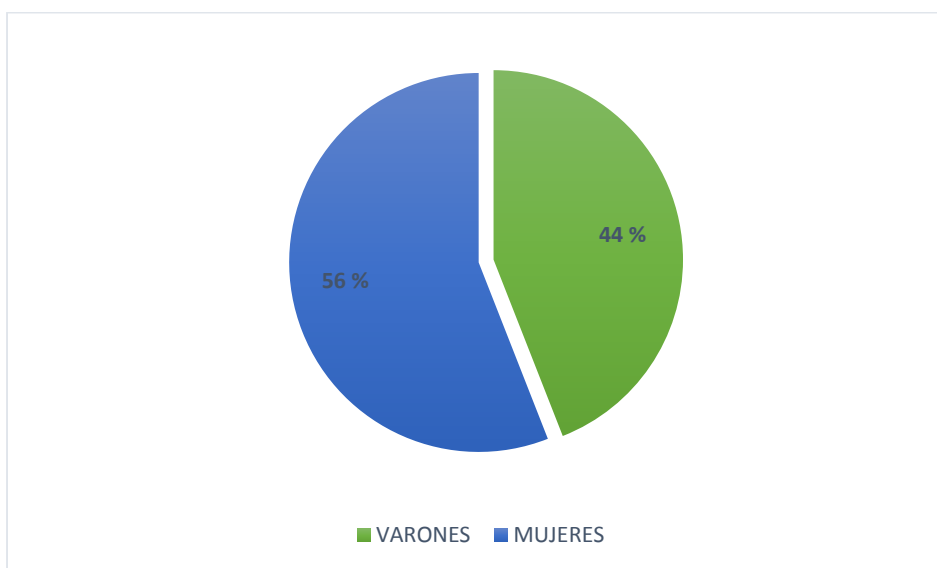


GRÁFICO 4: Distribución de estudiantes por sexo

Además, los 84 niños estuvieron distribuidos en tres secciones. El 33% estudia en la sección A, el 35% en la sección B y el 32% restante en la sección C. Tal como lo muestra el gráfico 5.

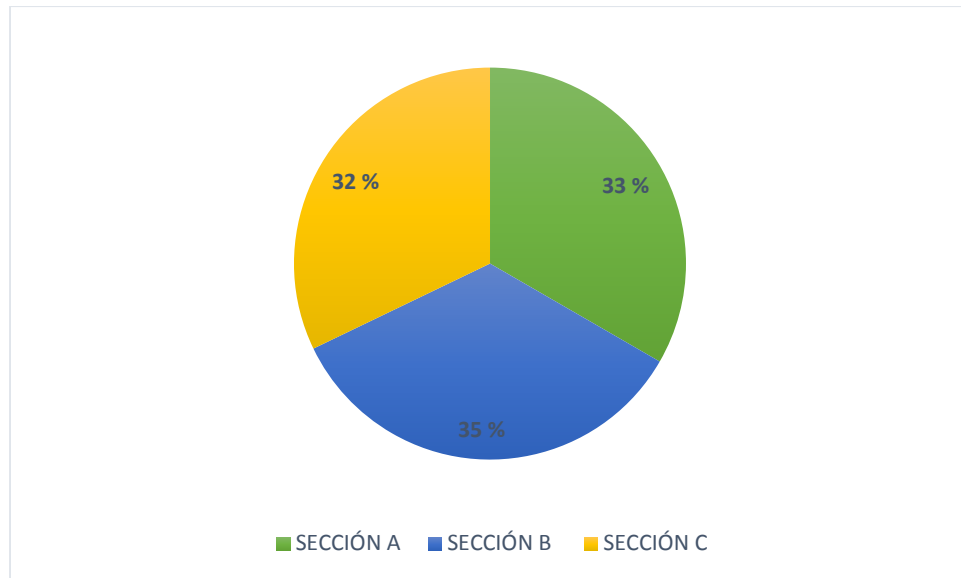


GRÁFICO 5: Distribución de estudiantes por sección de clase

3. INSTRUMENTOS

La técnica de recolección para la variable CF fue la prueba de desempeño. Y el instrumento para esta variable fue el Test de Habilidades Metalingüísticas, desarrollado por Gómez, Valero, Buades & Pérez (1995) en el Instituto de orientación Psicológica.

El THM consiste en 7 sub pruebas que miden: la segmentación y supresión silábica, detección de rimas, adiciones silábicas, aislamiento, unión y conteo de fonemas. Como parte de las normas de puntuación cada ítem resuelto correctamente se valorará como un punto. Y la puntuación total de cada subprueba se obtiene al hallar el cociente entre el número de aciertos y el número de ítems.

TABLA 9: Puntuaciones asignadas por cada subtest del THM

Subpruebas	Calificación
1. Segmentación silábica	Total aciertos / 20
2. Supresión silábica	Total aciertos / 12
3. Detección de rimas	Total aciertos / 12
4. Adiciones silábicas	Total aciertos / 10
5. Aislar fonemas	Total aciertos / 8
6. Unión de fonemas	Total aciertos / 20
7. Contar fonemas	Total aciertos / 20

Las puntuaciones de cada sub prueba oscilan entre el 0 y el 1, siendo la máxima puntuación 7 y la mínima 0. La puntuación total del THM se hallará sumando cada uno de los cocientes anteriores.

Las puntuaciones obtenidas se agruparon en cuatro categorías:

- Categoría D: De 0 a 1,75
- Categoría C: De 1,75 a 3,5
- Categoría B: De 3,5 a 5, 25
- Categoría A: De 5,25 a 7

Las normas generales de aplicación básicamente consistieron en evaluar al estudiante en un espacio cómodo que permita la concentración y atención; el examinador contaba con el material necesario para la evaluación (cuadernillo de imágenes, ficha de trabajo y colores), luego se sentaba al lado del niño y le planteaba la situación de examen como una actividad lúdica.

Las normas específicas para cada sub prueba consistieron en que el examinador brinde un ejemplo claro a las tareas planteadas. El examinador se aseguraba de que el niño comprendía la consigna de trabajo y procedía a evaluar cada uno de los ítems –a excepción de la subprueba de contar fonemas, en la cual después de 5 errores consecutivos, este se dejaba de evaluar. No se prestó más ayuda que las demostraciones. A excepción de dos sub pruebas: la sub prueba de supresión silábica, donde el examinador podía repetir la consigna tantas veces como ítems tiene esta, y la sub prueba de unión de fonemas, donde el examinador podía repetir la consigna de trabajo tantas veces como hayan sido necesarias.

Por otra parte, continuando con la descripción del instrumento, es necesario exponer que el THM tiene un coeficiente de fiabilidad de 0.95 y un error típico de 0.16. Para este cálculo, el presente instrumento fue aplicado a 306 estudiantes de 1° grado de primaria con edades entre 68 y 82 meses, y posteriormente se empleó el método de las dos mitades y la ecuación estadística de Spearman-Brown. Y en cuanto a su validez, las puntuaciones del THM han sido correlacionadas con dos criterios externos: puntaje global alcanzado en la prueba Exploración de Dificultades Individuales de la Lectura (EDIL) y la calificación global otorgada por el profesor de lectura del grupo de 306 estudiantes (Gómez, Valero, Buades & Pérez, 1995).

Los coeficientes de validez han sido hallados por la ecuación de Pearson, y son los siguientes:

TABLA 10: Coeficientes de validez del THM

Rxy	EDIL	PROFESOR
THM	0.885	0.869
T1	0.541	0.534
T2	0.764	0.762
T3	0.729	0.733
T4	0.817	0.788
T5	0.765	0.751
T6	0.736	0.714
T7	0.717	0.694

Por otra parte, para evaluar el logro de aprendizaje del alemán se recogieron las notas del curso de alemán correspondientes al cuarto bimestre, es decir promedio final. Es importante resaltar que en el Colegio Max Uhle, primer grado de primaria trabaja solo las competencias de producción oral y comprensión oral, debido a la política y pensamiento del colegio.

4. PROCEDIMIENTOS

Para llevar a cabo esta investigación, una vez aprobado el proyecto, se solicitaron los permisos necesarios para evaluar a los niños de primer grado de primaria del colegio Peruano Alemán Max Uhle con el Test de Habilidades Metalingüísticas.

La evaluación fue individual y el tiempo promedio que dura es de 30 minutos por niño (Gómez, Valero, Buades & Pérez, 1995). Los examinadores de la evaluación fueron las tutoras de las tres secciones del primer grado de primaria.

El horario de evaluación fue distinto para cada niño, utilizando las horas de materias como religión, música, personal social y prácticas, como también las horas previas al inicio de clases y las de centro de aprendizaje. La duración de esta parte de la pesquisa fue de aproximadamente un mes y medio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

1. INTRODUCCIÓN

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a efectuar el procesamiento de los datos. Para lo cual, se realizó la corrección manual de las pruebas tomadas, según las especificaciones de las normas de puntuación para cada uno de las subtest.

A continuación, estos puntajes junto con los datos de los niños y las notas del curso de alemán fueron tabulados en el programa Excel y procesados a través del programa SPSS versión 16, gracias al cual se obtuvieron los estadísticos descriptivos e inferenciales.

Asimismo, se utilizó la prueba de T de Student y el análisis de varianza para las comparaciones realizadas. Finalmente, se trabajó con la prueba de Chi Cuadrado para las correlaciones efectuadas con las variables cualitativas, y el análisis de regresión lineal para realizar la estimación de la relación entre las variables cuantitativas (subpruebas).

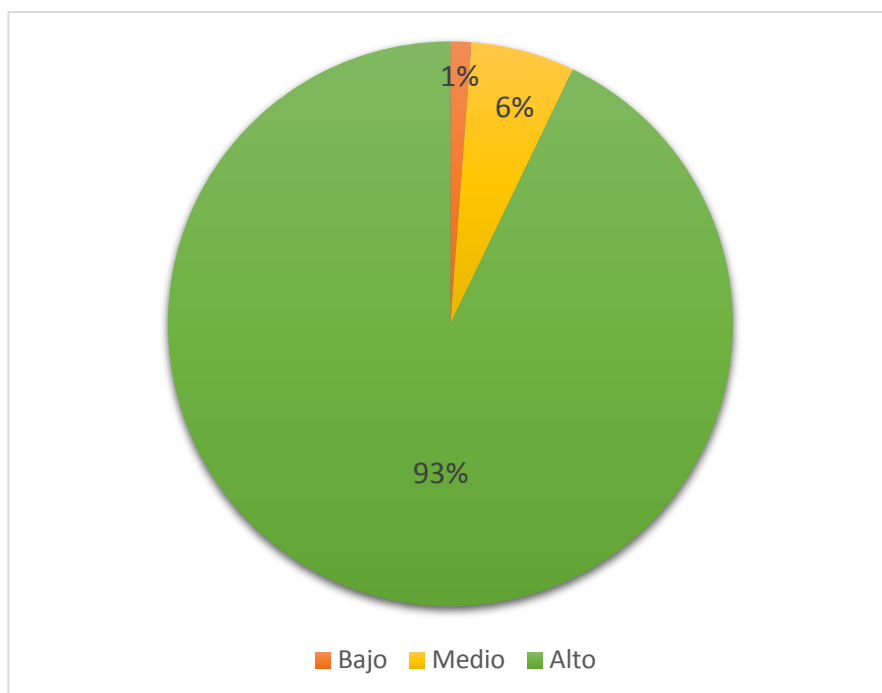
2. ANÁLISIS DE DATOS

Para comenzar, se tienen los estadísticos descriptivos del THM, instrumento de medición de la CF, los cuales se aprecian en la tabla 11. En dicha tabla, se observa que la media más alta corresponde a la subprueba de Asilamiento de fonemas, al que le sigue Adiciones silábicas, Segmentación silábica, Supresión silábica, Unión de fonemas Detección de rimas y por último la subprueba de Conteo de fonemas, que a su vez es el que registra los puntajes más bajos. Por otra parte, el promedio de la conciencia fonológica fue de 6.120, lo que sugiere un nivel alto de conciencia fonológica en los menores evaluados.

TABLA 11: Estadísticos descriptivos del THM

	Segmentación silábica	Supresión silábica	Detección de rimas	Adiciones silábicas	Aislamiento de fonemas	Unión de fonemas	Conteo de fonemas	Conciencia fonológica
Media	0.902	0.864	0.846	0.954	0.959	0.851	0.741	6.120
Mediana	0.95	0.92	0.83	1	1	0.9	0.8	6.29
Moda	1	1	1	1	1	0.9	0.85	6.63
Desv. típ.	0.142	0.167	0.163	0.089	0.071	0.136	0.145	0.605
Varianza	0.020	0.028	0.026	0.008	0.005	0.018	0.021	0.366
Asimetría	-1.543	-1.873	-1.172	-3.478	-2.033	-1.750	-2.445	-1.985
Curtosis	1.298	3.229	1.210	17.319	5.029	3.799	7.273	5.161
Mínimo	0.45	0.25	0.33	0.4	0.63	0.3	0.1	3.39
Máximo	1	1	1	1	1	1	0.9	6.8

Ahora bien, en la gráfico 6 se evidencian los niveles de esta variable en la población del estudio, la cual tiene un 1% de niños con nivel bajo de CF, un 6% con nivel medio y un 93% con nivel alto.



GRÁFICOS 6: Niveles de CF en la población

Para efectos de valorar las posibles diferencias en función del sexo de los niños, se realizó un análisis comparativo mediante la prueba T de Student. Los resultados se aprecian en la tabla 12, la misma que indica que no existen diferencias significativas en ninguna de las subpruebas de CF, en función del sexo de los niños.

TABLA 12: Comparaciones de las subpruebas en función del sexo

(T Student)

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	gl	P
Segmentación silábica	Varón	37	0.917	0.122	0.853	82	0.396
	Mujer	47	0.891	0.157			
Supresión silábica	Varón	37	0.881	0.155	0.815	82	0.417
	Mujer	47	0.851	0.177			
Detección de rimas	Varón	37	0.835	0.156	-0.583	82	0.561
	Mujer	47	0.855	0.168			
Adiciones silábicas	Varón	37	0.970	0.051	1.526	82	0.131
	Mujer	47	0.942	0.109			
Aislamiento de fonemas	Varón	37	0.957	0.072	-0.264	82	0.792
	Mujer	47	0.961	0.072			
Unión de fonemas	Varón	37	0.851	0.136	0.009	82	0.992
	Mujer	47	0.851	0.137			
Conteo de fonemas	Varón	37	0.756	0.095	0.935	82	0.352
	Mujer	47	0.728	0.175			
Conciencia fonológica	Varón	37	6.169	0.436	0.685	82	0.494
	Mujer	47	6.082	0.713			

Por otro lado, en la tabla 13 se tienen las comparaciones en función de la sección en que estudian los niños, para lo cual se procesaron los datos con el análisis de varianza. Los resultados indican que sí existen diferencias significativas en la subprueba de Aislamiento de fonemas, con valores superiores en los niños de la sección A, con una media de 0.99 sobre 1.

TABLA 13: Análisis de varianza en función a la sección

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Segmentación silábica	Inter-grupos	0.066	2	0.033	1.657	0.196
	Intra-grupos	1.630	81	0.020		
	Total	1.696	83			
Supresión silábica	Inter-grupos	0.140	2	0.070	2.596	0.080
	Intra-grupos	2.186	81	0.026		
	Total	2.326	83			
Detección de rimas	Inter-grupos	0.108	2	0.054	2.094	0.129
	Intra-grupos	2.100	81	0.025		
	Total	2.209	83			
Adiciones silábicas	Inter-grupos	0.007	2	0.003	0.449	0.639
	Intra-grupos	0.660	81	0.008		
	Total	0.668	83			
Aislamiento de fonemas	Inter-grupos	0.058	2	0.029	6.426	0.002
	Intra-grupos	0.368	81	0.004		
	Total	0.427	83			
Unión de fonemas	Inter-grupos	0.030	2	0.015	0.832	0.438
	Intra-grupos	1.508	81	0.018		
	Total	1.539	83			
Conteo de fonemas	Inter-grupos	0.090	2	0.045	2.206	0.116
	Intra-grupos	1.665	81	0.020		
	Total	1.755	83			
Conciencia fonológica	Inter-grupos	1.038	2	0.519	1.430	0.245
	Intra-grupos	29.413	81	0.363		
	Total	30.451	83			

En la tabla 14 el análisis de varianza nos deja percibir que en función del nivel de logro, los niños que tienen un mejor desempeño en el aprendizaje del idioma alemán como segunda lengua, obtienen puntajes más altos en Supresión silábica, Detección de rimas, Adiciones silábicas, Unión de fonemas, Conteo de fonemas y Conciencia fonológica. Pues, al procesar dichas con la prueba Post Hoc de Duncan, se detectó que en las subpruebas mencionas, los niños que tienen un logro destacado en alemán, tienen también un puntaje mayor en las subpruebas de CF que los niños que presentan un logro en proceso en el área de alemán. La diferencia más fuerte estuvo en la subprueba de Conteo de fonemas, donde los niños de nivel destacado en alemán obtuvieron una media de 0.7500 y los niños con logro en proceso obtuvieron una media de 0.5625. Por otra parte, no existen diferencias significativas en Segmentación silábica y Asilamiento de fonemas.

**TABLA 14: Análisis de varianza en función al nivel de logro en aprendizaje
del alemán**

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Segmentación silábica	Inter-grupos	0.031	2	0.015	0.756	0.472
	Intra-grupos	1.665	81	0.020		
	Total	1.696	83			
Supresión silábica	Inter-grupos	0.298	2	0.149	5.967	0.003
	Intra-grupos	2.028	81	0.025		
	Total	2.326	83			
Detección de rimas	Inter-grupos	0.395	2	0.197	8.842	0.000
	Intra-grupos	1.813	81	0.022		
	Total	2.209	83			
Adiciones silábicas	Inter-grupos	0.073	2	0.036	5.024	0.008
	Intra-grupos	0.594	81	0.007		
	Total	0.668	83			
Aislamiento de fonemas	Inter-grupos	0.004	2	0.002	0.395	0.674
	Intra-grupos	0.423	81	0.005		
	Total	0.427	83			
	Inter-grupos	0.152	2	0.076	4.452	0.014

Unión de fonemas	Intra-grupos	1.387	81	0.017		
	Total	1.539	83			
Conteo de fonemas	Inter-grupos	0.133	2	0.066	3.344	0.040
	Intra-grupos	1.621	81	0.020		
	Total	1.755	83			
Conciencia fonológica	Inter-grupos	4.129	2	2.064	6.352	0.002
	Intra-grupos	26.322	81	0.324		
	Total	30.451	83			

En la Tabla 15 se tienen las comparaciones en función del nivel de conciencia fonológica, que indicaría que en todas las subpruebas, los niños tienen puntajes altos, siempre que su nivel de conciencia fonológica sea superior. Y que la única excepción se aprecia en la subprueba de Aislamiento de fonemas. Sin embargo, luego de procesar los datos con la prueba Post Hoc de Duncan, se detectó que la única prueba que presenta una diferencia significativa es la de Conteo de fonemas, ya que en las otras, los grupos en el nivel bajo de CF no eran suficientes para poder otorgar la significancia a tal diferencia.

TABLA 15: Análisis de varianza por nivel de CF

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Segmentación silábica	Inter-grupos	0.125	2	0.062	3.243	0.044
	Intra-grupos	1.570	81	0.019		
	Total	1.696	83			
Supresión silábica	Inter-grupos	1.393	2	0.696	60.439	0.000
	Intra-grupos	0.933	81	0.011		
	Total	2.326	83			
Detección de rimas	Inter-grupos	0.650	2	0.325	16.898	0.000
	Intra-grupos	1.558	81	0.019		
	Total	2.209	83			
Adiciones silábicas	Inter-grupos	0.389	2	0.194	56.776	0.000
	Intra-grupos	0.278	81	0.003		
	Total	0.668	83			
Aislamiento de fonemas	Inter-grupos	0.017	2	0.008	1.763	0.178
	Intra-grupos	0.409	81	0.005		
	Total	0.427	83			
Unión de fonemas	Inter-grupos	0.457	2	0.22	17.109	0.000
	Intra-grupos	1.082	81	0.013		
	Total	1.539	83			

Conteo de fonemas	Inter-grupos	0.655	2	0.327	24.124	0.000
	Intra-grupos	1.100	81	0.013		
	Total	1.755	83			
Conciencia fonológica	Inter-grupos	18.609	2	9.304	63.639	0.000
	Intra-grupos	11.842	81	0.146		
	Total	30.451	83			

En la tabla 16 se aprecian las relaciones entre las subpruebas de la conciencia fonológica, y los puntajes totales, incluyendo la edad expresada en meses. Se puede ver que la edad no se relaciona con los puntajes de ninguna de las subpruebas. La Segmentación silábica se relaciona con las Adiciones silábicas, la Unión de fonemas y la conciencia fonológica de manera moderada. La Supresión silábica se relaciona con la Detección de rimas, el Aislamiento de fonemas y Unión de fonemas de manera moderada, y con el Conteo de fonemas y la Conciencia fonológica, de manera alta. Detección de rimas se relaciona con Adiciones silábicas, Aislamiento de fonemas, Unión de fonemas y Conteo de fonemas de manera baja y moderada, mientras que con Conciencia fonológica mantiene relaciones fuertes. Las Adiciones silábicas se relacionan con Unión de fonemas, Conteo de fonemas y Conciencia fonológica de manera alta. Aislamiento de fonemas se relaciona de manera baja con la Conciencia fonológica y Unión de fonemas se relaciona de manera alta con Conteo de fonemas y Conciencia fonológica, mientras que Conteo de fonemas se relaciona fuertemente con la Conciencia fonológica. Todas las relaciones mencionadas fueron positivas y significativas ($p < 0.005$).

TABLA 16: Correlaciones entre las variables cuantitativas

	Edad	Segmentación silábica	Supresión silábica	Detección de rimas	Adiciones silábicas	Aislamiento de fonemas	Unión de fonemas	Conteo de fonemas	Conciencia fonológica
Edad	1	0.195	0.104	-0.111	0.012	-0.071	-0.017	-0.114	0.006
Segmentación silábica		1	0.183	0.081	0.264	0.025	0.319	0.154	0.460
Supresión silábica			1	0.448	0.499	0.193	0.577	0.649	0.823
Detección de rimas				1	0.334	0.268	0.279	0.261	0.619
Adiciones silábicas					1	-0.036	0.591	0.596	0.710
Aislamiento de fonemas						1	0.026	0.046	0.262
Unión de fonemas							1	0.655	0.783
Conteo de fonemas								1	0.767
Conciencia fonológica									1

También se practicó un análisis de regresión lineal para valorar los efectos de la conciencia fonológica y sus componentes, en el nivel de logro del aprendizaje del alemán. En la Tabla 17 se puede apreciar que los coeficientes estandarizados Beta no resultaron significativos en ninguno de los casos, aunque el modelo predictivo fue significativo.

TABLA 17: Análisis de regresión lineal

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	2.208	1.066		2.070	0.041
Segmentación silábica	-1.058	0.687	-0.256	-1.539	0.127
Detección de rimas	0.691	0.757	0.190	0.911	0.364
Adiciones silábicas	-0.238	1.062	-0.036	-0.224	0.823
Aislamiento de fonemas	-0.961	1.074	-0.116	-0.894	0.374
Unión de fonemas	0.789	0.894	0.181	0.882	0.380
Conteo de fonemas	-1.455	0.958	-0.358	-1.519	0.132
Conciencia fonológica	0.523	0.517	0.536	1.012	0.314

$p < 0.001$

VI: Segmentación silábica, Detección de rimas, Adiciones silábicas, Aislamiento de fonemas, Unión de fonemas, Conteo de fonemas y Conciencia fonológica.

VD: Nivel de logro en aprendizaje de alemán

Finalmente, dado que las variables de estudio son de carácter cualitativo, en tanto que el nivel de logro del aprendizaje del idioma alemán se expresó de manera categórica en tres niveles (Logro en proceso, Logro previsto y logro sobresaliente) y la Conciencia fonológica se codificó en los niveles alto, medio y bajo, se procedió a hacer un cruce de variables con la prueba chi cuadrado. En la tabla 18 se puede ver que los niños con mayor nivel de logro se ubican en los niveles medio y alto de conciencia fonológica, siendo estas asociaciones significativas ($p < 0.000$). Además, en la asociación lineal por lineal, la prueba de Chi cuadrado tiene un valor de 3.971 y una significación asintótica de 0.046. Por lo que, se puede afirmar que los niños que tienen mayor nivel de Conciencia fonológica también tienen mayor nivel logro de aprendizaje del idioma alemán como segunda lengua; es decir, la relación entre la CF y el nivel de logro de aprendizaje del alemán como L2 presentan una relación de línea por línea.

TABLA 18: Tabla de contingencia Aprendizaje del alemán * CF

			Nivel de CF			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Nivel de logro de aprendizaje del alemán	Logro en proceso	Recuento	1	0	3	4
		% de Nivel de logro	25	0	75	100
		% de Nivel de CF	100	0	3.846	4.761
		% del total	1.190	0	3.571	4.761
	Logro previsto	Recuento	0	3	32	35
		% de Nivel de logro	0	8.571	91.428	100
		% de Nivel de CF	0	60	41.025	41.666
		% del total	0	3.571	38.095	41.666
	Logro destacado	Recuento	0	2	43	45
		% de Nivel de logro	0	4.444	95.555	100
		% de Nivel de CF	0	40	55.128	53.571
		% del total	0	2.380	51.190	53.571
Total		Recuento	1	5	78	84
		% de Nivel de logro	1.190	5.952	92.857	100
		% de Nivel de CF	100	100	100	100
		% del total	1.190	5.952	92.857	100

$X^2 = 20.993$; $gl = 4$; $p < 0.000$

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Este último capítulo se divide en tres partes. Para empezar, se encuentra la discusión, que es un análisis donde se contrastan los datos obtenidos con otros que provienen de estudios previos. Después, se encuentran las conclusiones, redactadas en función de los objetivos propuestos. Y finalmente, el presente trabajo concluye con algunas recomendaciones para que se puedan obtener beneficios de los datos obtenidos en futuros trabajos que busquen objetivos similares al presente.

La presente investigación permitió conocer y determinar el grado de relación entre la CF y el logro de aprendizaje del idioma alemán en estudiantes de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle en la ciudad de Arequipa.

Como primer punto y en relación con la hipótesis general de la investigación, sabemos que los niños que tienen mayor nivel de conciencia fonológica también tienen mayor nivel de logro de aprendizaje del idioma alemán; es decir, se presenta una correlación positiva entre las variables, “ya que los sujetos con valores altos en una variable tenderán también a mostrar valores elevados en la otra variable (Hernández, et al, 2006)”.

Con esto confirmamos, que como lo indican las fuentes consultadas en el marco teórico, la L1 juega un rol fundamental en el aprendizaje de la L2; siendo la CF una habilidad psicolingüística que funciona como predictor de la L2 (Arango et al., 2013; Georgiou, Parrilla & Papadopoulos, 2008; Keilty & Harrison, 2015; Sparks et al., 2012). Asimismo, este primer

hallazgo respalda a Ausubel (citado en Corrales, 2009) quien sostiene que la L2 se aprende gracias a las experiencias previas y personales de la L1, y a Díaz y Álvarez (2013), quienes sostienen que L1 como conocimiento previo de la L2 funciona gracias a esquemas establecidos en el adquisición de la L1, y que facilitan la transferencia de un idioma a otro cuando las lenguas son parecidas o similares, en el ámbito de la fonología específicamente, cuando comparten reglas de conversión grafema – fonema, el mismo que es el caso del español y el alemán. Ya que estas lenguas presentan un sistema alfabético caracterizado por representar el lenguaje oral a nivel fonémico; es decir, “los sonidos vocálicos y consonánticos adquieren una representación casi transparente mediante los grafemas (letras)” (CPAL, 2016).

De la misma forma, este primer resultado potencia el importe sobre cuán importante es entender los procesos de adquisición de la L1 y ver sus similitudes con el aprendizaje de L2 (B. Navarro, 2010), debido a que la adquisición de uno y el aprendizaje del otro son similares (Goicoechea, febrero 2005), ya que se puede observar que ambas lenguas precisan del mismo facilitador y/o predictor, en este caso la conciencia fonológica.

Además, lo hasta ahora descubierto respalda a F. Rodríguez (2009), quien luego de haber analizado las relaciones y conexiones gramaticales de una manera comparativa entre dos lenguas (español e inglés), concluye en que el conocimiento y percepción de dos lenguas como códigos con simetrías lingüísticas ayudan a crear un bloque común de conocimiento. Es decir, aunque la presente investigación esté enfocada en el aprendizaje de L2 netamente de una forma oral y auditiva, respalda el planteamiento que no solo en un nivel gramatical, la adquisición de L1 favorece el aprendizaje de L2, y que el aprendizaje de ambas enriquece una misma área de conocimiento.

Por el contrario, este primer punto rechaza la propuesta de que existe una interferencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 (Leontaridi, Peramos y Ruíz, 2009). Esto porque el aprendizaje y asimilación de la L2 usa un sistema ya formado no solo de significaciones (Vygotsky, 1995, citado por Klett, 2004) sino también de reglas de conversión grafema – fonema.

Respecto a las hipótesis específicas, determinamos que el nivel de CF de los niños de 1° grado de primaria del Colegio Peruano Alemán Max Uhle era alta, con un promedio de 6.120 (en 93% de los niños). Y solo el 1% de niños mostró un nivel bajo, mientras un 6% mostró un nivel medio. Estos resultados coinciden con Morais et al. (1979) al probar que la conciencia fonológica existe en lenguas de sistema alfabético, como es el caso del español; coinciden también con Cannock & Suárez (2014), ya que los resultados del THM reflejan que las lenguas transparentes favorecen a la CF por su relación unívoca de grafema-fonema; y con Balarezo (2007), que señala que los niños de colegios privados muestran un nivel alto de CF.

En cuanto a las diferencias en el nivel de CF de los estudiantes según su desempeño en las subpruebas del THM, se detectó que la subprueba de Aislamiento de fonemas es la que presenta el promedio más alto, pero que a la misma vez presenta una relación baja con la CF. Igualmente, la subprueba Conteo de fonemas muestra una relación alta con la CF, sin embargo es la que presenta la media más baja. Estos hallazgos presentan diferencias con los trabajos de Herrera y Defior (2005) pues para estos autores la subprueba que mejor hacen los niños es la Segmentación silábica, y con los de Segura (2016) quien expone que una de las subpruebas con mayor logro es Conteo de fonemas y la que presenta mayor dificultad es Aislamiento de fonemas. Sin embargo, estos resultados coinciden con Balarezo (2007) pues

los puntajes más bajos se presentaron en actividades que involucraban manipulación de los fonemas.

Por otra parte, en cuanto a las diferencias en el logro de aprendizaje de L2 según su desempeño en las subpruebas del THM, los niños que tienen un mejor desempeño en el aprendizaje alemán, obtienen puntajes más altos en Supresión silábica, Detección de rimas, Adiciones silábicas, Unión de fonemas, Conteo de fonemas y Conciencia fonológica. Mientras que no existen diferencias significativas en Segmentación silábica y Asilamiento de fonemas. Es decir, la subprueba Aislamiento de fonemas no solo presenta una relación baja con el nivel de CF, sino que además no presenta diferencias significativas con el logro del aprendizaje del alemán.

Por lo que se refiere a sexo, coincido con Correa (2009) y difiero con Segura (2016) al no encontrar diferencias significativas en función del sexo en ninguna de las subpruebas. Por último, en lo referente a la sección, la única diferencia significativa encontrada fue en la subprueba Aislamiento de Fonemas, y aunque no tiene relación con el logro de aprendizaje del alemán, se podría inferir que los años de experiencia y el nivel de conocimientos de CF de las profesoras explican el motivo de esta, por lo que coincidiría con Balarezo (2007), por la asociación de la intervención de las profesoras en la estimulación de la CF; y con Cortez et al. (2011) por la asociación del nivel de conocimiento de las profesoras y la estimulación de la CF.

CONCLUSIONES

Primera:

De acuerdo a los datos obtenidos, existe una correlación positiva de línea por línea entre la CF del español como L1 y el aprendizaje del alemán como L2. Debido a que los niños con mayor nivel de logro de aprendizaje de esta L2 se ubican en los niveles medio y alto de conciencia fonológica, y que estas asociaciones son significativas.

Por otra parte, se encontró que el modelo predictivo del aprendizaje de la L2 en función a la CF fue predictivo, aunque los coeficientes estandarizados Beta no resultaron significativos en ninguno de los casos.

Segunda:

Los niños de primer grado de primaria del Colegio Max Uhle muestran un nivel alto de conciencia fonológica. Siendo la subprueba de Aislamiento de fonemas la que presenta el promedio más alta, y la subprueba Conteo de fonemas, la que presenta no solo el promedio, sino también los puntajes más bajos.

Tercera:

En cuanto a las discrepancias en el nivel de CF y el logro del aprendizaje del alemán como L2 de los estudiantes según su desempeño en las subpruebas del THM, se detectó que la subprueba de Aislamiento de fonemas es la que presenta el promedio más alto, pero que a

la misma vez presenta una relación baja con la CF. Igualmente, la subprueba Conteo de fonemas muestra una relación alta con la CF, sin embargo es la que presenta la media más baja.

Por otra parte, en cuanto a las diferencias en el logro de aprendizaje de L2 según su desempeño en las subpruebas del THM, los niños que tienen un mejor desempeño en el aprendizaje alemán, obtienen puntajes más altos en Supresión silábica, Detección de rimas, Adiciones silábicas, Unión de fonemas, Conteo de fonemas y Conciencia fonológica. Mientras que no existen diferencias significativas en Segmentación silábica y Asilamiento de fonemas. Es decir, la subprueba Aislamiento de fonemas no solo presenta una relación baja con el nivel de CF, sino que además no presenta diferencias significativas con el logro del aprendizaje del alemán.

Cuarta:

Por último, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las subpruebas del test de conciencia fonológica en función del sexo de los estudiantes. Sin embargo, sí se encontró una diferencia significativa en función de la sección en la subprueba Aislamiento de fonemas, donde la media mayor es encontrada en la clase o sección A. Con respecto a este hallazgo, aunque no tiene relación con el logro de aprendizaje del alemán, se podría inferir que los años de experiencia de las profesoras explican el motivo de la diferencia.

RECOMENDACIONES

Primera:

Debido a que la conciencia fonológica goza no solo de un rol fundamental en el aprendizaje de la alfabetización y de la lectoescritura, como es señalado en el marco teórico, sino que también mantiene una correlación positiva con el aprendizaje del alemán como L2, como se ha demostrado en los resultados, la presente investigación recomienda a los profesores y a las autoridades educativas tanto de inicial como de primeros grados tener en cuenta en su currículum, planificación y dictado de clases ejercicios que estimulen el desarrollo de la CF.

Segunda:

Basados en la premisa de B. Navarro (2010) en su trabajo bibliográfico, recomendamos a los profesores de L2, sean estas transparentes u opacas, analizar y entender los procesos de adquisición de la L1 y ver sus similitudes con el aprendizaje de L2 para que apliquen prácticas más fructíferas en clases y así poder obtener resultados más satisfactorios con los estudiantes.

Tercera:

Es recomendable la capacitación continua de los profesores de inicial y primeros grados en lo referente a CF, sus niveles y tareas. Con el propósito de desarrollar y sacar mayor

provecho técnicas, métodos, estrategias y actividades que potencien esta habilidad metalingüística en los estudiantes, y así beneficiar a tareas propias de L1 y al aprendizaje de L2.

Cuarta:

Se recomienda y exhorta a los profesores, directores, estudiantes de educación y similares a realizar investigaciones o pesquisas transversales y longitudinales donde se relacionen las habilidades metalingüísticas de la L1, como es la conciencia fonológica, con el logro del aprendizaje de distintas L2 (con todas sus competencias), sean estas opacas o transparentes. Haciendo énfasis en las L2 más estudiadas y utilizadas en nuestro contexto, como el inglés, francés e italiano, que inclusive son enseñadas como L2 en distintos centros educativos. Y luego de haber realizado las investigaciones, difundirlas para que toda la comunidad educativa se vea beneficiada con los aportes encontrados,

Quinta:

Por último, dada la cantidad de personas que hablan dialectos como L1 en nuestro país, recomiendo generar investigaciones que vinculen las habilidades psicolingüísticas de los dialectos nativos, como el quechua o runasimi, aimara, aguaruna y otros con el aprendizaje del español como L2.

REFERENCIAS

- Aguayo, N., Pastor, L. & Thijs du Puy, A. (2013). Conciencia fonológica, memoria fonológica y velocidad de denominación, en niños con problemas de aprendizaje de la lectura. Tesis de maestría, Escuela de Postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., Menacho, I. & Alcale, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 31(2), 96-105.
- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcale, C., Marchena, E. & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.
- Alcántara, P. & Fujimoto, C. (2014). Diferencias en competencia matemática según enseñanza - aprendizaje con y sin exposición a una lengua extranjera en niños de primer grado de primaria de dos Instituciones Educativas Particulares de Lima. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Alegría, K. J. (2015). Influencia del programa “Hablemos” para el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I. E. A. Eduardo Forga. Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

- American Psychological Association. (2001). Publication manual of the American Psychological Association (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Arango, O.E., Puerta, I. C., Montoya, P. A. & Sánchez, J.W. (2013). Predictores psicolingüísticos de la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 546-555.
- Arias, G. & Avila, Y. (2013). Construcción y validación de la prueba de conciencia fonológica A & A. *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 41-46.
- Arias, W. L. & Llamosas, L. G. (2011). Inteligencia Verbal y nivel de logro de aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-10.
- Bachelor, J. W. (2015). Conexión intrínseca entre la gramática y la pragmática. *Revista Educación*, 24 (47), 7-26.
- Balarezo, P. J. (2007). Nivel de Conciencia Fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Baralo, M. (1996). Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). En Asele, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. VII Congreso Nacional de Asele, Almagro, España. Recuperado el 14 de setiembre del 2016. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf
- Belón, M. L. (2012). Percepción y memoria visual versus conciencia fonológica: ¿Cuál es el mejor predictor del aprendizaje lector en niños de 1er año básico? *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(1), 75-93.

- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32.
- Calderón, G., Carrillo, M. & Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 1(13), 81-100.
- Canales, R. (2003). Conciencia fonológica y lectura: el nuevo enfoque psicolinguístico en los problemas de aprendizaje. *Revista de Psicología*, 6(1), 159-169.
- Cannock, J. I. & Suárez, B. Y. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 2 (1), 9-28.
- Carretero, L. & Suro, J. (2012). Las tareas de la conciencia fonológica en preescolar: Una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 729-757.
- Cárnio, M. S. & Dos Santos, D. (2005). Evolução da consciencia fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17 (2), 195-200.
- Cassany, D., Sanz, G. & Luna, M. (2007). *Enseñar lengua* (12a. ed.). Barcelona, España: GRAÓ.

- Castellani, E. A., Dabove, C. N., Fernández, L., Perroud, M. I. & Spoto, D. (2011). El arte de enseñar las lenguas extranjeras. Plures. Artes y Letras, (1).
- Cava, K. L., Duran, Y. M. (2014). La conciencia fonológica en niños de cuatro y cinco años de dos Instituciones Educativas de comunidades Autogestionarias, Ate – Lima, 2014. Tesis de licenciatura, Facultad de Educación Inicial, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Caycho, T. P. P. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. UCV- Scientia, 3(1), 89-98.
- Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. (2016). De la conciencia fonológica a la alfabetización: Estrategias, actividades y materiales para niños del nivel inicial, 1° y 2° grado de primaria. Curso Virtual. Modulo I: Bases teóricas. Lima: Autor.
- Centro Virtual Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado el 15 de enero de del 2016. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Colegio Peruano Alemán Alexander von Humboldt. (s.f.). Propuesta pedagógica. Recuperado el 24 de setiembre del 2016. En línea: <http://www.colegio-humboldt.edu.pe/sp/nuestro-colegio/niveles/kíndergarten/propuesta-pedagogica.php?id=2&submenu=1>
- Coleman, J.A. (2006). English medium teaching in European higher education. Language Teaching 39, 1-14.
- Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. Zona Próxima, (10), 156-167.

- Correa, E. J. (2007). Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños de primer grado de primaria. Tesis de licenciatura, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cortez, R. M., Milla, P. N. & Zúñiga, K. R. (2011). Conocimientos de los profesores de la conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en alumnos de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima. Tesis de maestría, Escuela de Postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cummins, J. (1998). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. Canada: University of Toronto.
- Defior, S. (2006). Dificultades de aprendizaje de la decodificación lectora. Dislexia. En S. Defior (Ed.), Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, (pp. 87-90). Archidona: Aljibe.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31 (1), 2-13.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11 (1), 79-94.
- De la Calle, A. M., Aguilar, M. & Navarro, J.I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? Revista de Investigación en Logopedia, 1, 22-41.
- Díaz, G. & Álvarez, H. J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. Educación y Educadores, 16 (2), 209-228.

- Dos Santos, M. J. & Maluf, M. R. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, 38, 57-71.
- Etchepareborda, M. C. & Habib, M. (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 5-23.
- Embajada Alemana Lima. (s.f.). Los colegios alemanes en el Perú. Recuperado el 24 de setiembre del 2016. En línea: <http://www.ucongreso.edu.ar/la-importancia-de-aprender-idiomas/>
- Feng, Y. & Iriarte, F. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la Universidad del Norte de Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 100-110.
- Francis, W. S. & Gutiérrez, M. (2012). Bilingual recognition memory: Stronger performance but weaker levels – of – processing effects in the less fluent language. *Men Cogn*, 40, 496-503.
- Gavarri, S. L. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: Aprender Inglés con Duolingo. El toldo de Astier. *Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, 7(12), 56-65.
- Georgiou, G. K., Parrilla, R. & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 566-580.
- Goicoechea, M. N. (2005, febrero). Civilización y lengua extranjera. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional Virtual de Educación, CiberEduca.com. Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación.

- Gómez, P. F., Valero, J., Buades, R. & Pérez, A. M. (1995). Test de Habilidades Metalingüísticas. Madrid: EOS.
- González, J. C., Monsalve, A., & Moreno, M. C. (2015). La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje del inglés en el medio rural. *Kénosis*, 3(4), págs-14-27.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.
- Herrera, A. N. (2015). Uso de los recursos educativos abiertos en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del idioma inglés del nivel intermedio en un centro de idiomas de Lima Metropolitana. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14 (4), 81-95.
- Iverson, P., Ekanayake, D., Hamann, S., Sennema, A. y Evans, B. G. (2009). Category and Perceptual Interference in Second-Language Phoneme Learning: An Examination of English /w/-/v/ Learning by Sinhala, German, and Dutch Speakers. *Journal of Experimental Psychology*, 34 (5), 1305-1316.
- Keilty, M. & Harrison, G. (2015). Linguistic and Literacy Predictors of Early Spelling in First and Second Language. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18 (1), 87-106.
- Klett, E. (2004). Bilingüismo y lengua materna. *Biling LatAm*, 167-174.

- Klett, E. (2010, octubre). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, Uruguay.
- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*, 11.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Leontaridi, E., Peramos, N. & Ruiz, M. (2009). Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera. *Zona Próxima*, 11, 12-31.
- Linerós, Q. R. (2012) La comprensión y expresión de textos orales.
- Lipka, O. & Siegel, L. S. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RTI) Model. *Psicothema*, 22 (4), 963-969.
- Martínez, J.D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *RLEE*, XLI(1), 103-124.
- Mercado, H. A. (2014). La red social Facebook como recurso educativo complementario al aprendizaje de las habilidades orales del inglés en estudiantes de 5° año de educación secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ministerio de Educación, (2010). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. 2°Ed. Lima: M. V. FÉNIX
- Ministerio de Educación, (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: M. V. FÉNIX.

- Montalvo, R. E. (2014). El cuento infantil como estrategia para incrementar la habilidad de la conciencia fonológica a niños de cuatro años de instituciones educativas privadas de Santiago de Surco de Lima. Tesis de maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Montes de Oca, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: Una primera discusión. *Revista Educación*, 29 (1), 59-71.
- Murillo, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28(2), 255-267.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Navarro, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación*, 20(2), 197-206.
- Ochoa, J. S. (2015). Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje para lograr aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de preparatoria primer grado de educación general básica de la escuela “Ciudad Zumba” en el periodo lectivo 2013-2014. Tesis de licenciatura, Universidad de Loja, Loja, Ecuador.
- Palacios, R. (2008). Conciencia fonológica y lectura. Recuperado el 02 de enero del 2016. En línea: <https://blogkademia.wordpress.com/2008/12/06/conciencia-fonologica-y-lectura/>
- Pérez, J. & Gardey, A. (2008). Teorías de aprendizaje. Recuperado el 15 de enero del 2016. En línea: <http://definicion.de/aprendizaje/>

- Pérez, J. & Merino, M. (2008). Lengua Materna. Recuperado el 15 de enero del 2016. En línea: <http://definicion.de/lengua-materna/#ixzz2A2RPxDX5/>
- Pérez, Y. (2007). Problemas epistemológicos en el proceso de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2), 1-5.
- Pinzas, J. (1995). Leer pensando, introducción a la visión contemporánea de la lectura. Lima: Nova Print S. A.
- Piña, L. G. & Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Laurus Revista de Educación*, 12(22), 208-221.
- Piquer, I. (2016). La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 14 (1), 37-47.
- Pizarro, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 359-381.
- Pinillos, P. (2012). Percepción y categorización de las vocales altas anteriores del inglés por niños castellano parlantes: efecto de la cantidad de input en el aprendizaje de una segunda lengua. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Porto, M. (2012, mayo). Reflexiones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas y la literatura: el caso del inglés, francés, alemán y portugués. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

- Quiroz, S. M. & Suárez, B. Y. (2016). Adaptación y estandarización de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico en estudiantes de nivel inicial de 5 años del Callao. Tesis de maestría, Escuela de Postgrado, Pontificia Universidad católica del Perú, Lima, Perú.
- Ramírez, J. L. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-12.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed). Madrid: Real Academia Española. Extraído el 25 de septiembre del 2016 de <http://dle.rae.es/>
- Rego, L. L. & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintáctica, Consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Relexão e Crítica*, 10(2), 1-14.
- Rodríguez, F. (2009). Comparando simetrías lingüísticas: Estudiantes y docentes analizan el español y el inglés en el aula. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (19). Recuperado el 16 de mayo del 2015 de <http://epaa.asu.edu/epaa>
- Rodríguez, P. M., Buiza, J. J., Adrián, A. J. & Alegría, J. (2012). Lengua oral, bilingüismo y dificultades en la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (3), 343-363.
- Rodríguez, S. (2015). Lenguaje oral y conciencia fonológica. Estudio empírico en una muestra de preescolares del distrito de Ventanilla-Callao. *Eduser*, 2(1), 98-107.
- Rodríguez, S., Barahona, M. N., Urchaga, J. D. & Sánchez, A. (2014). Memoria y enseñanza de una segunda lengua: Mnemotecnia de la palabra clave. *Revista Psicológica*, 16 (2), 200-209.

- Rodríguez, S. V. (2010). Procesos del lenguaje oral y los niveles de conciencia fonológica en preescolares. Tesis de maestría, Escuela de Postgrado, Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú.
- Sandoval, L.C. & Sedano, M. M. (2015). Efectividad del Programa de Fonojuegos en comparación con el Programa Profono para el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años de edad en una institución privada. Tesis de maestría, Escuela de Postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Santamaria, V. L., Leitão, P. B., & Assencio-Ferreira, V. J. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Rev Cefac*, 6(3), 237-41.
- Segura, K. J. (2016). La conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años de las aulas roja y azul de la Institución Educativa PNP Virgen de Fátima del distrito de Rímac – 2015. Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Skehan, P. & Ducroquet, L. (1988). A comparison of first and foreign language ability. ESOL Department, Institute of Education, London University: Working Documents No. 8.
- Sparks, R. L., Patton, J., & Ganschow, L. (2012). Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 463-472.
- Universidad de Congreso. (2014). La importancia de aprender idiomas. Recuperado el 24 de setiembre del 2016. En línea: <http://www.ucongreso.edu.ar/la-importancia-de-aprender-idomas/>

- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, J. & Ligan, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI*, 13(1), 53-68.
- Vidal, J. & Manjón, D. (2000). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. En *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura*, 2 vol. (pp. 134-143). Madrid: EOS
- Vides, G. A. (2012). Método Suzuki: El Método de la Lengua Materna. *Plurentes. Artes y Letras*, 1(2).

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE SOLICITUD

**SOLICITO: Permiso para aplicar el Test de
Habilidades Metalingüísticas a los
estudiantes de Clase 1**

SEÑOR BENEDIKT SCHÜRLÖLZ

VICEDIRECTOR DEL COLEGIO PERUANO ALEMÁN MAX UHLE

Yo, **ROXANA MOLLENEDO
FLORES**, identificada con DNI N°
72393455, profesora del colegio de su
digna dirección. Ante Ud.
respetuosamente me presento y digo:

Que para culminar mi tesis profesional, es necesario aplicar el **Test de Habilidades Metalingüísticas** a los niños de Clase 1, secciones A, B y C. Lo cual también ayudará a identificar posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de lectoescritura; es que solicito su permiso para llevar a cabo esta tarea.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Arequipa, 02 de noviembre del 2016

Roxana Molledo Flores

DNI N° 72393455

ANEXO 2: INSTRUMENTO

THM

Pedro F. Gómez, José Valero, Rosario Buades, Antonio M. Pérez.

Adaptación Experimental Naddia García G.

Test de Habilidades Metalingüísticas

Nombre:

Edad:

Grado:

Sección:

Fecha:

PERFIL DEL ALUMNO/A							
	1	2	3	4	5	6	7
1							
0.80							
0.60							
0.40							
0.20							
0							

RESUMEN GLOBAL DE PUNTUACIONES

PUNTUACIONES PRUEBAS	P.D.
1. Segmentación silábica	/ 20 =
2. Supresión silábica	/ 12 =
3. Detección de rimas	/ 12 =
4. Adición silábica	/ 10 =
5. Aislar fonemas	/ 8 =
6. Unir fonemas	/ 20 =
7. Contar fonemas	/ 20 =
	Σ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 =

- PUNTUACIÓN GLOBAL OBTENIDA POR EL ALUMNO/A EN EL THM:

1 SEGMENTACION SILABICO	
mano / zapato	
1. Cama	
2. Camisa	
3. Gato	
4. Casa	
5. Cuchillo	
6. Maleta	
7. Pan	
8. Caracol	
9. Casco	
10. Escalera	
11. Pincel	
12. Sol	
13. Cafetera	
14. Hoja	
15. Trompeta	
16. Crucigrama	
17. Golondrina	
18. Ladrillo	
19. Lámpara	
20. Bruja	

2 SUPRESION SILABICA	
Mano / zapato	
1. Cama	
2. Gato	
3. Camisa	
4. Casa	
5. Cuchillo	
6. Maleta	
7. Hoja	
8. Crucigrama	
9. Cafetera	
10. Ladrillo	
11. Bruja	
12. Lámpara	

4 ADICION SILABICA			
pa(to) te(le)		go(ta) vi(no) pe(lo)	
1. zu (mo)		1 ro (sa)	
2. lu (na)		2 pi (pa)	
3. ma (lo)		3 ca (rro)	
4. po (zo)		4 mu (la)	
5. co (la)		5 pi(to)	
5 AISLAR FONEMAS			
FONEMA INICIAL: /fff/ fuego			
1. /rrr/ raqueta			
2. /sss/ silla			
3. /mmm/ mano			
FONEMA FINAL: /zzz/ lápiz			
1. /rrr/ tenedor			
2. /nnn/ botón			
3. /lll/ caracol			
VOCALES: /a/ rata			
1. /o/ moto			
2. /e/ tele			

6 UNIR FONEMAS	
Dem: /n/ /o/; /m/ /i/; /e/ /n/; /e/ /s/	
1. /l/ /a/	
2. /s/ /i/	
3. /e/ /l/	
4. /y/ /o/	
5. /a/ /l/ /a/	
6. /e/ /ch/ /a/	
7. /f/ /i/ /n/	
8. /m/ /e/ /s/	
9. /g/ /o/ /l/	
10. /l/ /u/ /z/	
11. /m/ /a/ /l/ /o/	
12. /r/ /a/ /t/ /a/	
13. /c/ /a/ /s/ /a/	
14. /s/ /u/ /m/ /a/	
15. /f/ /e/ /ch/ /a/	
16. /g/ /o/ /rr/ /o/	
17. /n/ /o/ /ch/ /e/ /s/	
18. /g/ /o/ /m/ /a/ /s/	
19. /r/ /a/ /t/ /g/ /n/	
20. /f/ /r/ /a/ /s/ /e/	

7 CONTAR FONEMAS	
Dem: “nnoco”; en; sol; es; mar	
1. La	
2. Echa	
3. Si	
4. Ala	
5. El	
6. Yo	
7. Fin	
8. Mes	
9. Malo	
10. Gol	
11. Casa	
12. Luz	
13. Suma	
14. Fecha	
15. Noches	
16. Gorro	
17. Gomas	
18. Rana	
19. Ratón	
20. Frase	

3. DETECCIÓN DE RIMAS: RIMAS INICIALES

EJEMPLO:



RESUELVE:



RIMAS FINALES

EJEMPLO:



RESUELVE:



ANEXO 3: DATOS DE LOS ESTUDIANTES Y CALIFICACIÓN DEL THM

ESTUDIANTE	EDAD EN MESES	SEXO	SECCIÓN	NOTA ALEMÁN
1	89	1	1	4
2	92	2	1	4
3	83	1	1	3
4	86	1	1	4
5	82	1	1	3
6	90	2	1	4
7	83	2	1	3
8	80	2	1	3
9	90	2	1	4
10	84	2	1	4
11	84	2	1	3
12	90	1	1	3
13	82	1	1	4
14	90	1	1	4
15	93	1	1	2
16	82	1	1	3
17	83	2	1	3
18	86	1	1	4
19	85	2	1	4
20	88	2	1	4
21	85	2	1	4
22	94	2	1	4
23	90	1	1	3
24	80	2	1	2

25	85	1	1	4
26	89	2	1	4
27	91	2	1	2
28	91	1	1	4
29	89	2	2	4
30	87	1	2	3
31	82	2	2	4
32	92	2	2	4
33	80	1	2	3
34	80	2	2	4
35	87	2	2	4
36	87	1	2	4
37	85	1	2	4
38	81	1	2	4
39	86	2	2	4
40	90	1	2	4
41	90	2	2	4
42	92	2	2	4
43	89	2	2	3
44	91	1	2	3
45	86	1	2	3
46	91	1	2	4
47	83	2	2	3
48	88	1	2	4
49	84	2	2	3
50	83	2	2	3
51	84	1	2	4
52	83	2	2	4

53	86	2	2	3
54	89	1	2	3
55	90	1	2	3
56	83	1	2	3
57	88	2	2	3
58	89	2	3	4
59	84	2	3	4
60	86	2	3	3
61	85	2	3	4
62	88	1	3	4
63	86	2	3	3
64	87	1	3	2
65	95	2	3	3
66	83	2	3	4
67	91	2	3	4
68	87	2	3	4
69	87	1	3	3
70	87	1	3	4
71	91	1	3	3
72	88	2	3	3
73	90	1	3	3
74	85	2	3	3
75	88	1	3	3
76	90	2	3	3
77	86	2	3	4
78	87	1	3	3
79	80	2	3	4
80	89	2	3	3

81	86	2	3	4
82	90	1	3	3
83	87	1	3	4
84	86	2	3	4

SEXO	
VARÓN	1
MUJER	2

SECCIÓN	
A	1
B	2
C	3

NOTAS ALEMÁN	
AD	4
A	3
B	2
C	1

ESTUDIANTE	SUBTEST 1	SUBTEST 2	SUBTEST 3	SUBTEST 4	SUBTEST 5	SUBTEST 6	SUBTEST 7	PUNTUACIÓN TOTAL	DIAGNÓSTICO THM
1	1	1	0.92	1	1	1	0.7	6.62	A
2	1	0.83	1	0.9	1	0.7	0.75	6.18	A
3	1	0.5	0.83	1	1	0.6	0.7	5.63	A
4	0.7	0.67	1	1	1	0.85	0.75	5.97	A
5	1	0.92	1	0.9	1	0.85	0.7	6.37	A
6	1	0.92	0.83	1	1	0.9	0.8	6.45	A
7	0.9	0.42	0.58	0.8	1	0.5	0.3	4.5	B
8	0.95	0.92	0.83	0.9	1	1	0.8	6.4	A
9	1	1	0.75	1	1	0.9	0.6	6.25	A
10	0.95	1	1	1	1	0.9	0.75	6.6	A
11	1	0.83	0.83	1	1	0.85	0.7	6.21	A
12	0.6	0.75	0.83	0.9	1	0.8	0.7	5.58	A
13	0.95	1	0.83	1	1	0.85	0.9	6.53	A
14	1	1	1	1	1	0.9	0.85	6.75	A
15	1	1	0.58	0.9	1	1	0.8	6.28	A
16	1	0.92	1	0.9	1	0.85	0.75	6.42	A
17	0.9	0.83	0.67	1	1	0.85	0.8	6.05	A
18	1	1	0.83	1	1	0.95	0.85	6.63	A
19	0.9	1	1	1	1	0.95	0.85	6.7	A
20	0.95	1	0.92	1	1	0.95	0.85	6.67	A
21	0.65	1	1	0.9	1	1	0.85	6.4	A
22	0.95	0.75	1	1	0.88	0.7	0.1	5.38	A
23	1	0.83	0.83	1	1	0.85	0.8	6.31	A
24	1	0.83	0.83	1	1	0.85	0.75	6.26	A
25	1	0.92	1	1	1	0.9	0.85	6.67	A
26	1	0.75	0.83	0.9	1	0.75	0.55	5.78	A

27	0.95	0.25	0.34	0.4	1	0.3	0.15	3.39	C
28	1	0.83	1	1	1	0.9	0.75	6.48	A
29	1	1	1	1	1	1	0.7	6.7	A
30	0.6	1	1	1	0.88	0.8	0.85	6.13	A
31	0.95	1	1	1	1	0.85	0.85	6.65	A
32	1	0.92	1	0.8	1	0.85	0.75	6.32	A
33	0.95	0.42	0.83	0.9	0.88	0.65	0.6	5.23	B
34	0.5	1	1	0.8	1	0.65	0.65	5.6	A
35	0.8	1	1	0.9	1	0.85	0.8	6.35	A
36	0.8	0.83	0.92	1	0.88	0.75	0.65	5.83	A
37	0.95	1	1	1	0.88	0.95	0.85	6.63	A
38	0.9	0.92	1	1	1	0.9	0.7	6.42	A
39	0.9	0.92	1	1	0.88	0.9	0.85	6.45	A
40	0.8	1	0.83	1	1	0.9	0.8	6.33	A
41	0.55	0.83	0.92	0.9	1	0.75	0.65	5.6	A
42	1	1	0.83	1	1	1	0.85	6.68	A
43	0.95	0.92	1	1	0.88	0.8	0.75	6.3	A
44	0.95	0.92	1	1	1	1	0.85	6.72	A
45	0.95	0.83	0.58	0.9	0.75	0.75	0.75	5.51	A
46	1	1	0.83	1	1	0.95	0.85	6.63	A
47	1	0.92	0.83	1	1	0.95	0.8	6.5	A
48	1	1	0.92	1	1	1	0.8	6.72	A
49	0.75	0.83	1	1	1	0.95	0.8	6.33	A
50	0.7	1	0.75	1	1	0.9	0.85	6.2	A
51	1	0.83	0.75	1	0.88	0.9	0.8	6.16	A
52	0.7	0.92	0.83	0.9	1	0.9	0.8	6.05	A
53	1	1	1	1	1	0.95	0.85	6.8	A
54	0.95	0.83	0.58	1	0.88	0.85	0.8	5.89	A

55	0.9	1	0.42	1	1	0.9	0.85	6.07	A
56	0.8	1	0.75	0.9	0.75	1	0.85	6.05	A
57	1	0.83	1	1	1	0.85	0.75	6.43	A
58	0.95	0.92	0.83	1	0.88	0.95	0.8	6.33	A
59	1	0.75	1	1	1	1	0.85	6.6	A
60	0.6	0.42	0.5	0.8	0.88	0.7	0.6	4.5	B
61	1	0.83	1	1	1	0.95	0.85	6.63	A
62	1	0.92	0.75	1	1	1	0.8	6.47	A
63	0.95	0.92	0.75	0.9	0.88	0.9	0.8	6.1	A
64	0.95	0.42	0.77	1	0.88	0.8	0.55	5.37	A
65	1	0.92	0.83	1	0.88	0.85	0.8	6.28	A
66	1	0.83	0.67	1	0.88	0.9	0.85	6.13	A
67	1	0.83	0.83	1	0.63	0.85	0.8	5.94	A
68	1	1	0.92	0.9	1	0.9	0.85	6.57	A
69	0.85	0.83	0.75	0.8	1	0.75	0.65	5.63	A
70	1	0.92	1	1	1	0.95	0.8	6.67	A
71	1	0.92	0.58	1	0.88	0.95	0.75	6.08	A
72	1	0.92	0.75	1	1	0.9	0.9	6.47	A
73	0.6	1	0.75	1	1	0.4	0.75	5.5	A
74	0.45	0.75	0.92	0.9	1	0.65	0.6	5.27	A
75	0.95	0.92	0.83	0.9	1	0.5	0.65	5.75	A
76	1	0.92	0.83	1	1	0.9	0.8	6.45	A
77	0.7	0.5	0.33	1	0.88	0.95	0.65	5.01	B
78	0.8	0.83	0.58	1	0.88	0.85	0.75	5.69	A
79	0.75	0.83	1	1	1	0.9	0.8	6.28	A
80	1	0.92	1	1	0.88	0.95	0.85	6.6	A
81	1	0.92	0.83	1	0.88	0.85	0.75	6.23	A
82	1	0.92	0.83	1	1	0.8	0.75	6.3	A

83	1	1	1	0.9	1	0.9	0.45	6.25	A
84	0.6	0.42	0.67	0.7	0.88	0.65	0.4	4.32	B

DIAGNÓSTICO	
A	5.25 - 7
B	3.5 - 5.25
C	1.75 - 3.5
D	0 - 1.75